

Joana Patrícia Caseiro de Sá

**A aprendizagem cooperativa: uma metodologia aplicada nas
disciplinas de História e Geografia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alves e co
orientada pela Professora Doutora Felisbela Martins

Orientador de Estágio, Drª Salomé Ribeiro e Dr Francisco Silva

Supervisor de Estágio, Drª Cláudia Ribeiro e Drª Felisbela Martins

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2015

A aprendizagem cooperativa: uma metodologia aplicada nas disciplinas de História e Geografia

Joana Patrícia Caseiro de Sá

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia,
orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Luís Alberto Marques Alves
coorientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Maria Felisbela de Sousa Martins
Orientador de Estágio, Dr(a) Salomé Ribeiro e Dr Francisco Silva
Supervisor de Estágio, Dr^a Cláudia Sofia Pino Ribeiro e Dr^a Maria Felisbela de Sousa
Martins

Membros do Júri

Professor Doutor Laura Maria Pinheiro de Machado Soares
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 parte escrita, 17 defesa oral

Sumário

Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	VIII
Abstrat.....	IX
Índice de Figuras e Gráficos.....	X
Índice de tabelas.....	XI
Introdução	12
Capítulo 1. – Enquadramento teórico.....	14
1. Breve perspectiva histórica e fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa	14
2. Conceito de aprendizagem cooperativa.....	15
3. Vygotsky e a construção social do conhecimento.....	19
4. Métodos da aprendizagem cooperativa	23
5.Caraterísticas da aprendizagem cooperativa	33
5.1.Tipos dos grupos na aprendizagem cooperativa.....	33
5.2.Quantidade de membros de um grupo de trabalho cooperativo	34
5.3.Homogeneidade/ Heterogeneidade dos grupos	36
5.4.Quem define a formação dos grupos.....	37
5.5.Duração temporal do grupo de trabalho cooperativo	40
5.6.Função do docente, na aprendizagem cooperativa	41
5.7.Papeis dentro dos grupos de trabalho cooperativo	44
5.8.Organização do espaço sala de aula	46
6.Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	48
7. Avaliação do trabalho de grupo conforme a aprendizagem cooperativa	52
Capítulo 2. - Enquadramento metodológico.....	55
1. Contextualização do espaço educativo.....	55
2. Caraterização da amostra	57
3. Instrumentos de recolha de dados	58
3.1. Observação direta.....	58

3.2.	Grelhas de avaliação.....	60
3.3.	Instrumentos de auto e heteroavaliação do trabalho de grupo cooperativo.....	62
3.4.	Sociometria.....	63
3.5.	Inquéritos pré e pós implementação, uma análise comparada.....	64
4.	O trabalho cooperativo desenvolvido na disciplina de História e Geografia	65
4.1.	Formação dos grupos de trabalho na disciplina de História.....	65
4.2.	Formação dos grupos de trabalho na disciplina de Geografia.....	71
4.3.	Atividades desenvolvidas na disciplina de História	73
4.4.	Atividades desenvolvidas na disciplina de Geografia	77
4.5.	Avaliação na disciplina de História.....	82
4.6.	Avaliação das atividades na disciplina de Geografia	87
	Capítulo 3. – Análise e Tratamento dos dados	92
1.	Sociometria	92
2.	Inquéritos pré e pós implementação, uma análise comparada	95
3.	Análise de Conteúdo	106
	Considerações finais.....	108
	Referências Bibliográficas	110
	Anexos.....	113
	Anexo 1	114
	Anexo 2.....	117
	Anexo 3.....	119

Agradecimentos

Terminada mais uma etapa da minha vida académica, o estágio profissional, resta-me agradecer a todos aqueles que estiveram do meu lado nesta caminhada e que constituíram pilares essenciais para a minha vida.

Quero agradecer ao meu orientador Professor Doutor Luís Alves que se mostrou sempre disponível para me orientar nesta etapa assim como partilhar sábios conhecimentos, experiências e conselhos, que foram muito úteis aquando da tomada de decisões.

Quero agradecer também à Professora Doutora Cláudia Ribeiro pela sua disponibilidade e ajuda em qualquer momento que a solicitasse, mesmo não estando ela envolvida na orientação do meu relatório de estágio. Assim como aos orientadores da Escola Básica Nicolau Nasoni, ao Professor Francisco Silva e à Professora Salomé Ribeiro pela flexibilidade que sempre mostraram na aplicação dos instrumentos de análise para o meu relatório de estágio e pela orientação, conselhos e disponibilidade aquando da concretização do estágio profissional

A um nível mais pessoal, não poderia deixar de agradecer à minha família, especialmente aos meus pais que sempre acreditaram e me acompanharam neste processo.

Ao Hugo, que mais que um companheiro se mostrou um verdadeiro amigo. Ele que acompanhou todo este processo evolutivo e esteve sempre do meu lado, apoiando-me nos momentos de desânimo, e me conseguia acalmar e dar força para continuar demonstrando-me com as suas sábias palavras e conselhos que este foi o caminho que escolhi e que conseguiria alcançá-lo.

Por fim, e não sendo menos importante quero agradecer a alguns dos meus colegas de mestrado que partilharam comigo alegrias e mágoas, deste ano que foi para todos nós o mais importante da nossa vida académica, especialmente à colega e amiga Bruna Dias que me acompanhou em toda a caminhada da vida académica.

Resumo

O método da aprendizagem cooperativa não é algo novo, pois já se conhecia nos anos 60 do século passado. Este método surgiu nos Estados Unidos da América face à dificuldade de constituir turmas heterogéneas.

A conceção construtivista vê o ensino como parte integrante do meio socio cultural e a escola atribui ao aluno um papel ativo em detrimento do papel mais passivo que possui na aprendizagem tradicional.

Conforme afirmam vários autores, existem elementos essenciais da aprendizagem cooperativa: a interação positiva, interdependência, técnicas interpessoais e de equipa, avaliação grupal e responsabilidade grupal.

Vygotsky, por exemplo, era um pedagogo que valorizava o meio social e o desenvolvimento das crianças em contexto, atribuindo à escola o papel de o rentabilizar, enquadrar e valorizar. Desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal que consiste no nível de competência de um aluno em contexto social e comunitário.

Associada à aprendizagem cooperativa estão também vários métodos que foram surgindo ao longo do tempo e várias características que são intrínsecas a essa aprendizagem, desde a dimensão que os grupos devem possuir à duração dos mesmos.

Ao longo do estágio pedagógico aplicou-se a metodologia da aprendizagem cooperativa quer na disciplina de História quer na disciplina de Geografia, visando compreender se esta metodologia promove uma melhoria dos resultados ao nível da aprendizagem mas também se altera as atitudes dos alunos. Houve sempre a preocupação de aferir a sua opinião sobre a implementação destas estratégias didáticas.

Para dar resposta a estes objetivos e para concretizar o trabalho cooperativo foram recolhidos dados através de testes sociométricos, inquéritos pré e pós implementação, grelhas de avaliação atitudinal e procedimental, observação direta, fichas de avaliação e foram realizadas atividades para avaliar o trabalho cooperativo em ambas as disciplinas.

Da análise feita aos instrumentos de recolha de dados podemos concluir que a aprendizagem cooperativa não é por si só um método que permita uma melhoria dos resultados apresentando outras virtualidades como a sociabilidade e a melhoria comportamental dos discentes.

Palavras-chave: Trabalho de Grupo, Aprendizagem Cooperativa; Sociometria; História; Geografia

Abstract

The method of cooperative learning is not new, being known since the 1960's of the last century. This method appeared in the USA to solve a problem that many schools faced the difficulty of constituting heterogeneous classes.

Constructivism sees teaching as a part of the socio cultural environment and the school gives the student an active role, instead of the passive one that it's usually given in traditional learning.

According to several authors, there are essential elements of cooperative learning: positive interaction, interdependence, interpersonal and team techniques, group assessment and group responsibility.

For instance, Vygotsky valued the social environment and child development in context, attributing to the school the function of fit and value it. He developed the concept of “zone of potential development” that consists in the level of competence of a student in a certain social and community context.

Associated with cooperative learning are also several methods that emerged over time and several characteristics that are intrinsic to such learning (from the size to the duration that the groups should have).

Throughout the teaching practice we applied the methodology of cooperative learning both in History and in Geography classes, to understand if this methodology improves the results in terms of learning but also to see if it changes the attitudes of students. There has always been a concern to assess their views on the implementation of these teaching strategies.

To meet these objectives and to implement cooperative work we collected data through sociometric tests; we did pre and post implementation surveys, attitudinal and procedural matrices, direct observation and evaluation forms. Activities were carried out to assess the cooperative work in both disciplines.

From the analysis of this data collection instruments we can conclude that the cooperative learning is not by itself a method which permits an improvement of results, however, presents other virtualities such as the sociability and behavioral improvement of the learners.

Keywords: Working Group, Cooperative Learning; Sociometry; History; Geography

Índice de Figuras e Gráficos

Figura 1. Os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa	18
Figura 2. As ferramentas e o signo, conforme Vygotsky.	20
Figura 3. Número possível de pares em grupos de três e quatro elementos.....	35
Figura 4. Disposição da sala para grupos de três elementos	48
Figura 5. Disposição da sala para grupos de quatro elementos	48
Figura 6. Vantagens da aprendizagem cooperativa.....	51
Figura 7. Escola Nicolau Nasoni.....	55
Figura 8. Processo de recolha de informação	65
Figura 9. Alunos mais rejeitados.....	67
Figura 10. Alunos com maior preferência.....	68
Figura 11. Alunos com maior preferência.....	72
Gráfico 1. 1ª questão do teste sociométrico	93
Gráfico 2. 2ª questão do teste sociométrico	93
Gráfico 3. 1ª questão do inquérito pré implementação.....	95
Gráfico 4. 1ª questão do inquérito pós implementação	96
Gráfico 5. Justificação dada pelos alunos ao facto de preferirem trabalhar em grupo.....	97
Gráfico 6. Justificação dada pelos alunos ao facto de preferirem trabalhar de forma individual	97
Gráfico 7. Justificação dada pelos alunos à 1ª questão do questionário pós	
implementação.....	98
Gráfico 8. 2ª questão do inquérito pré implementação	99
Gráfico 9. Justificação dada pelos alunos à questão nº 2 do inquérito pré	
implementação.....	99
Gráfico 10. 3ª questão do questionário pré implementação.....	98
Gráfico 11. 2ª questão do questionário pós implementação.....	100
Gráfico 12. Justificação dada, pelos alunos, à questão nº3 do inquérito pré implementação ...	100
Gráfico 13. Justificação dos alunos à questão nº2.....	99
Gráfico 14. Justificação dos alunos à questão nº2.....	101
Gráfico 15. 4ª questão do inquérito pré implementação.....	100
Gráfico 16. 3ª questão do inquérito pós implementação	101
Gráfico 17. Justificação dada, pelos alunos, à questão nº 4 do inquérito pré implementação. .	102
Gráfico 18. 5ª questão do inquérito pré implementação.....	101
Gráfico 19. 4ª questão do inquérito pós implementação	102
Gráfico 20. Justificações dadas pelos alunos à questão nº 5 do inquérito pré implementação .	103
Gráfico 21. Justificação dada pelos alunos à questão nº 4 do inquérito pós implementação	104

Gráfico 22. 5ª questão do inquérito pós implementação.....	104
Gráfico 23. 6ª questão do inquérito pós implementação.....	103
Gráfico 24. 7ª questão do inquérito pós implementação.....	105

Índice de tabelas

Tabela 1. Funções que o professor deve assumir no desenvolvimento do trabalho cooperativo.....	43
Tabela 2. Funções do professor em relação à turma	43
Tabela 3. Grupos de trabalho da disciplina de História	67
Tabela 4. Resposta dos alunos às questões do teste sociométrico.....	68
Tabela 5. Resposta dos alunos às questões do teste sociométrico.....	71
Tabela 6. Grupos de trabalho da disciplina de Geografia	72
Tabela 7. Classificações do trabalho de grupo desenvolvido na disciplina de História.....	86
Tabela 8. Classificação do trabalho de grupo desenvolvido na disciplina de Geografia	89
Tabela 9. Categorização das respostas dos alunos à questão se tens outros grupos importantes fora da escola quais são?	93
Tabela 10. Categorias resultantes da análise às justificações dos alunos relativas às suas preferências	94
Tabela 11. Categorias resultantes da análise às justificações dos alunos relativas às suas rejeições.....	95
Tabela 12. Análise de conteúdo às atitudes demonstradas pelos alunos	106

Introdução

Hoje vivemos num mundo a que alguns chamam “aldeia global” partindo da ideia de que o espaço encurtou, as fronteiras diluíram – se e existe um grande movimento de informação, cultura e pessoas. Esta alteração contemporânea do mundo implica uma alteração da sociedade, uma adaptação a este fenómeno, que conforme Thomas Friedman tornou o “mundo plano”.

Este projeto foi desenvolvido no 2º ano do estágio pedagógico do Mestrado de Ensino de História e Geografia do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na escola básica Nicolau Nasoni, concelho do Porto.

A aprendizagem cooperativa foi a temática escolhida para concretizar o nosso projeto de estudo. Esta é a metodologia de ensino e aprendizagem que, na nossa opinião, melhor prepara os alunos para dar resposta e se adaptar aos novos desafios da sociedade e do mundo e que vê a escola como um micro organismo do mundo global e que tem como funções fundamentais, o desenvolvimento de cidadãos ativos.

O tema do projeto não foi escolhido ao acaso, ele foi objeto de estudo porque durante o tempo em que o nosso percurso escolar se foi desenvolvendo tivemos a felicidade de ser brindados com a aplicação desta metodologia que, no nosso ponto de vista, tinha muitas mais vantagens do que as aulas tradicionais. Pela experiência pessoal, possuíamos a ideia de que este tipo de método pode facilitar a aprendizagem dos alunos e promover uma interpelação entre os grupos e respetivos membros assim como desenvolver um conjunto de competências atitudinais e procedimentais que só esta metodologia permite. Esta foi sem dúvida uma das razões porque decidimos aplicar esta temática no estágio pedagógico. A outra razão prende-se exatamente com o anteriormente referido: o surgimento de um mundo cada vez mais global e para o qual os alunos devem de ser eficazmente preparados, para conseguirem ter sucesso num mundo e numa sociedade cada vez mais competitiva, dinâmica, e que exige do homem um grande espírito crítico e uma grande capacidade de adaptação. Para além disto, está-se a vivenciar um isolamento dos indivíduos da sociedade, quando o que deveria acontecer era o oposto, o homem sendo um ser social deve aprender a viver em sociedade e neste sentido, este deve de ser um dos grandes papéis da escola, ensinar os seus discípulos a viver integrados na sua sociedade.

Com este trabalho pretende-se dar resposta a três objetivos:

1. Compreender se o trabalho de grupo promove a aprendizagens dos alunos;
2. Identificar se existiu uma evolução positiva ao nível atitudinal dos alunos;
3. Conhecer a opinião dos alunos acerca da aprendizagem cooperativa.

No decurso deste projeto e de forma a recolher dados para consolidar um estudo para o relatório de estágio foram utilizados vários materiais: grelhas de avaliação que permitiram o registo de informação no decorrer do trabalho e um instrumento facilitador da avaliação, testes sociométricos que foram utilizados com o intuito de a partir daí se formarem os grupos, inquéritos de pré e pós implementação que permitiram uma comparação da opinião dos alunos sobre a aprendizagem cooperativa e sobre os trabalhos desenvolvidos nas diferentes disciplinas e os as fichas de auto e heteroavaliação que constituíram um instrumento de avaliação docente e dos alunos.

Este relatório apresenta-se estruturado em três capítulos:

No primeiro capítulo dá-se a conhecer o quadro teórico que serviu de base para a investigação desenvolvida; expõe-se uma breve perspectiva histórica da aprendizagem cooperativa; posteriormente define-se aprendizagem cooperativa; relaciona-se esta metodologia com os pressupostos defendidos por Vygotsky aquando a construção social do conhecimento; apresentam-se, sumariamente, alguns métodos de aprendizagem cooperativa e, por fim, audisam-se algumas das características da aprendizagem cooperativa.

No segundo capítulo designado de enquadramento metodológico, faz-se uma contextualização do espaço educativo, da amostra do estudo; dos instrumentos que serviram para recolher dados assim como uma exposição das atividades desenvolvidas em cada uma das disciplinas assim como a formação dos grupos e a sua avaliação.

No terceiro capítulo procede-se ao tratamento dos dados recolhidos e apresentam-se as considerações finais.

Aqui podem ser expostas algumas das limitações ao trabalho desenvolvido:

- Ausência de colaboração por parte da docente do ensino especial;
- Inexistência de uma familiarização com este tipo de atividades;
- Carência de experiência pessoal no processo de ensino;
- Questões temporais destinadas à aplicação da metodologia.

Apesar de existirem limitações e dificuldades internas e externas a nós mesmas, interessa que este estágio sirva para aprender e vivenciar experiências que nos formaram enquanto docentes e nos tornam melhores, pois só com a experiência se aprende e se melhora. Neste sentido, o essencial deste estudo deve reter-se que consiste numa aprendizagem quer para o docente quer para os alunos pois ambos estão em formação, mas sem dúvida que é uma experiência que marcará e nos tornará melhores no futuro, sobretudo sabendo o que professores queremos ser.

Capítulo 1. – Enquadramento teórico

1. Breve perspetiva histórica e fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa

A ideia de agrupar os alunos nas aulas e propor-lhes que trabalhem juntos não é nova. O movimento designado de “aprendizagem cooperativa”, que se desenvolveu sobretudo depois da década de 60 do século passado deve de ser entendido como uma redescoberta e não como uma descoberta (Freitas & Freitas, 2003, p. 11).

Este movimento terá surgido nos Estados Unidos da América, embora já diversos pedagogos tivessem conhecimento das de 60 era sentida particularmente aí, mas, que vantagens do trabalho cooperativo. A sua origem e aplicação, primordial nos Estados Unidos, deve-se a uma situação que na década hoje sente-se em todo o mundo, o problema que consistia na constituição de turmas com indivíduos de etnias diferentes (Freitas & Freitas, 2003, p. 18).

No final do século XIX, John Dewey já tinha reclamado a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola se interligar ao contexto social.

Esta ideia é realmente importante, na medida em que as pessoas trabalham em conjunto na sociedade e a ausência desta perspetiva organizativa da escola impede-a de ser como uma sociedade natural pois carece desta atividade comum e produtiva, intrínseca à vida social do homem.

O primeiro grande estudo sobre a influência do trabalho de grupo com crianças em escolas deu-se no final da década de 30 de 1900, com Kurt Lewin e alguns dos seus discípulos. Essa investigação veio provar que as crianças trabalhando em grupos cooperativos obtêm melhores resultados escolares, contudo o docente que orienta esse trabalho deve basear-se pelos princípios democráticos (Freitas & Freitas, 2003, p. 12).

Em meados dos anos 60 foram iniciadas várias investigações, mais sistemáticas que vieram a constituir um corpo de conhecimentos fundamentais para a aprendizagem cooperativa. Neste sentido, emergiram duas grandes teorias explicativas da aprendizagem cooperativa: as teorias cognitivistas e as teorias motivacionais.

A corrente cognitivista defendia que o ensino puramente verbal não produz conhecimento nos alunos pois, os alunos têm uma ação reduzida sobre o domínio da informação, em analisar ou avaliar e manifestam uma atitude passiva perante a aprendizagem.

Esta corrente põe o acento tónico na análise do desenvolvimento psicológico da criança e explica o conhecimento como resultado das estruturas inatas e da experiência.

Da orientação cognitiva surgiram duas teorias, na segunda metade do século XX: as teorias desenvolvimentistas e as teorias de elaboração cognitiva.

As teorias desenvolvimentistas devem muito a dois teóricos, Piaget e Vygotsky. O seu princípio geral baseia-se na ideia de que a interação entre alunos, sobretudo entre pequenos grupos promove uma aprendizagem mais rica e estimula níveis de pensamentos mais elevados. As teorias de elaboração cognitiva dão ênfase aos benefícios da construção dos novos conhecimentos graças à reestruturação do conhecimento que se reteve pela memória e defendem que se atingem melhores resultados trabalhando em grupo, uma vez que os alunos alcançam melhores resultados quando explicam uns aos outros o que estão a estudar (Freitas & Freitas, 2003, pp. 11-14).

“As teorias motivacionais consideram o papel da motivação quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites” (Freitas & Freitas, 2003, p. 15). A motivação existe porque uma das regras da aprendizagem cooperativa é que cada aluno seja responsável pelo seu sucesso ou fracasso, o que conduz os alunos à ajuda mútua para se protegerem a eles mesmos.

Conforme Bessa & Fontaine (2002, p. 51) alguns autores, como Johnson & Johnson (1999) defendem que é o facto de os alunos autoavaliarem os objetivos do grupo que os faz esforçar-se e encorajarem os seus colegas, pelo que as recompensas externas deixam de ser relevantes.

Esta perspetiva tem as suas raízes na Psicologia da Forma, que propõe que os grupos sejam entendidos como conjuntos dinâmicos em que os elementos são interdependentes em termos de objetivos e a motivação leva-os a agirem de modo a satisfazer os objetivos comuns (Bessa & Fontaine, 2002, p. 52).

Cohen (1994) citado em Bessa & Fontaine (2002,p.53) afirma que para uma aprendizagem cooperativa eficaz a tarefa que se propõe para os alunos realizarem deve exigir raciocínio conceptual em vez de memorização e o grupo deve possuir materiais necessários para a sua realização.

2. Conceito de aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa surgiu como estratégia alternativa ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de um novo paradigma no domínio da educação. Um paradigma que responsabiliza a escola pelo exercício da cidadania. Neste paradigma, são valorizados os aspetos sociais da aprendizagem, o que implica uma organização

da sala de aula em grupos e para um trabalho cooperativo, que favorece a partilha de ideias essencial a uma democracia plena.

Torna-se determinante que a aprendizagem cooperativa venha a dar resposta aos desafios da sociedade contemporânea (Bessa & Fontaine, 2002, p. 77) e essa é uma das funções da escola na atualidade.

O modelo tradicional de ensino e aprendizagem baseia-se no grande grupo que é a turma e nele o professor apesar de se dirigir à turma, a aprendizagem desses alunos é individualizada, não havendo uma valorização da aprendizagem colaborativa.

Esta situação é muitas vezes responsável pelo insucesso escolar, desmotivação por parte dos alunos e falta de auto estima. Mas estas consequências podem ser alteradas se em vez de se colocar o aluno a aprender sozinho, lhe for dada a oportunidade de aprender integrado num grupo, sendo importante esclarecer que o trabalhar em grupo não é apenas juntar determinado número de alunos mas aprender a trabalhar em grupo tendo por base um conjunto de princípios e regras (Freitas & Freitas, 2003, p. 25).

A conceção construtivista vê o ensino como um processo conjunto e compartilhado em que o aluno pode revelar competências e autonomia na resolução de determinadas tarefas, com a ajuda do docente. Trata-se de uma ajuda, porque a construção do conhecimento é realizada pelo aluno. O professor, ajuda o aluno adaptar-se às diferentes necessidades que lhe são exigidas ajudando-o a compreender como é que ele pode progredir de acordo com as suas capacidades.

A conceção construtivista da aprendizagem e do ensino parte da ideia de que a escola torna acessíveis aos alunos aspetos culturais fundamentais para o seu crescimento pessoal pois, a educação é uma via de desenvolvimento global que inclui o progresso de capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras (Coll & Martín, 2001, p. 18). A escola mais do que transmitir conhecimentos e formar profissionais, deve promover as vivências democráticas e aprendizagens significativas para o desenvolvimento íntegro do indivíduo e a sua afirmação enquanto cidadão (Bessa & Fontaine, 2002, p. 77).

Este método de aprendizagem defende o princípio de que o aluno deverá ter um carácter ativo na aprendizagem e considera que esta é fruto de uma construção pessoal mas em que os “outros” são elementos imprescindíveis.

Na teoria construtivista, os alunos são considerados construtores ativos e não seres passivos, pelo que, os professores ensinam os alunos a construir o seu conhecimento (Coll & Martín, 2001, pp. 17-18). Um professor em vez de transmitir oralmente as ideias aos alunos mostra-lhes como se faz e coloca os alunos a desenvolver o que pretende, por exemplo, se um professor pretende que os seus alunos construam a planta da sala de aula, primeiro ensina-lhes como se pode construir a do seu recreio, depois sugere aos alunos que façam eles a planta da sua

sala de aula (Font, 2007, p. 16) ou que vão procurar informação de como se pode construir a planta de uma sala de aula.

Conforme Bessa & Fontaine, (2002, p.44) o termo aprendizagem cooperativa tem sido confundido com diferentes metodologias que recorrem à utilização de pares como um importante recurso para a promoção das aprendizagens. Neste sentido, identifica em que consiste a aprendizagem cooperativa propriamente dita, distinguindo a explicação por pares e a colaboração entre pares.

A aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão da turma em grupos de quatro ou cinco alunos, construídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior. Esta estratégia desenvolve nos alunos a capacidade de desenvolver atividades conjuntas com os seus colegas.

Na explicação por pares tem de existir um desnível de competências entre os alunos para que um aluno que tenha maior nível de competência possa explicar a outro que têm menor nível de competência. Esta pode, conforme os autores, ser uma boa estratégia para ambos os alunos no sentido em que o que explica pode reformular os seus conhecimentos e o que ouve pode colocar questões e modelar comportamentos.

Na colaboração entre pares dois alunos com o mesmo nível de competência são colocados a trabalhar em conjunto. Esta estratégia permite-lhes aumentar a sua capacidade de domínio da tarefa e de apresentar soluções para a mesma, aspetos que individualmente nunca seriam capazes de resolver.

Para Johnson, Johnson, & Holubec, (1999, p.5) a aprendizagem cooperativa requer a participação direta dos estudantes e através dela os alunos alcançam melhores aprendizagens pois, os alunos aprendem melhor quando fazem parte de uma equipa.

Cooperar consiste em trabalhar junto para se alcançarem objetivos comuns e procurar resultados que sejam benéficos quer para os próprios indivíduos quer para os seus colegas de grupo.

A aprendizagem cooperativa é um método que contrasta com a aprendizagem competitiva, em que os alunos trabalham “contra” os outros para alcançar objetivos escolares como a classificação, assim como a aprendizagem individualista, em que os professores avaliam o trabalho dos alunos de acordo com critérios definidos.

Relativamente à aprendizagem cooperativa, a modalidade competitiva e individualista apresenta limitações. Cooperativamente pode-se organizar qualquer atividade e em qualquer programa disciplinar, em contrapartida, na aprendizagem competitiva e individualista o mesmo não acontece, pois não se consegue realizar qualquer atividade tendo em conta os programas disciplinares.

Esclarecido o conceito de aprendizagem cooperativa conforme as perspectivas anteriormente apresentadas, torna-se relevante para complementar este conceito, compreender o que distingue a aprendizagem cooperativa de outras abordagens.

Leitão (2006, p.25) na sua monografia intitulada de “Aprendizagem cooperativa e inclusão” e Freitas & Freitas (2003, p.26) na sua obra designada de “Aprendizagem cooperativa” citam autores em comum, os irmãos Johnson, quando fazem alusão a aspetos que distinguem ou estão associadas à aprendizagem cooperativa.

Neste sentido, vamos compreender que componentes permitem identificar que se está perante um trabalho cooperativo e o que caracteriza cada uma delas.

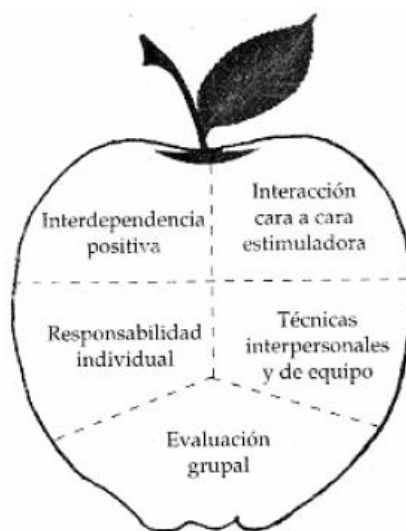


Figura 1. Os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa. Baseado em Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p.9)

Interdependência positiva – qualquer equipa tem de se organizar para que todos os elementos sintam que a sua ação é útil para eles próprios mas também para a sua equipa. Todos os elementos dos grupos devem ter tarefas e por isso serem responsáveis por elas e terem consciência que, se falham, não haverá apenas uma penalização individual mas para o grupo.

Existem cinco modalidades que podem ser utilizadas para reforçar a interdependência de: finalidades, recompensas, tarefas, recursos e papéis.

Interdependência de finalidades existe quando todos os membros do grupo trabalham para um objetivo comum. Interdependência de recompensas acontece quando é concedido à equipa que tiver melhores resultados um privilégio. A interdependência de tarefas refere-se à importância da divisão do trabalho e às especificidades das tarefas que cada membro deve assumir. Interdependência de recursos refere-se à necessidade de os elementos de um grupo terem de procurar mais informações e materiais a outros grupos para concluir a sua tarefa.

Interdependência de papéis acontece quando cada membro do grupo tem um papel ou responsabilidade específica (Freitas & Freitas, 2003, pp. 26-28; Leitão, 2006, pp. 54-55).

Interação face a face – é considerada por Freitas & Freitas como o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa. Esta interação existe quando os indivíduos encorajam e facilitam o esforço uns dos outros na realização das tarefas para se alcançar os objetivos do grupo. Contudo, para que ela exista é necessário desenvolver o espírito de grupo, promover a interdependência positiva e uma interação promocional que tem a ver com a ajuda afetiva que cada membro presta aos outros.

Avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem – esta condição implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é resultado das avaliações individuais. Isto leva a que todos os elementos se interessem em que todos aprendam e realizem as tarefas.

Uso apropriado de *skills* interpessoais / competências sociais – os alunos têm em simultâneo que desenvolver as suas tarefas e desenvolver competências sociais, comunicativas e interativas sendo este princípio essencial quando trabalhamos com grupos heterogêneos (Leitão, 2006, p. 58).

Avaliação do processo de trabalho de grupo – Os alunos devem habituar-se a avaliar e a avaliar constantemente através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objetivos que foram atingidos, pois ao contrário do que acontece no ensino tradicional, a aprendizagem cooperativa quer promover pensadores críticos, ativos e reflexivos. Os alunos devem desenvolver a auto e heteroavaliação, usando procedimentos elaborados pelos docentes (Freitas & Freitas, 2003, p. 34) e (Leitão, 2006, p. 59).

3. Vygotsky e a construção social do conhecimento

Vygotsky foi o primeiro autor a perspetivar a construção social do conhecimento, inserindo-se numa corrente designada de construtivismo social. Neste sentido, vamos fazer uma breve análise da sua teoria, não da sua obra integral. Vamos compreender a relação que estabelece entre o meio social e a aprendizagem da criança e consequentemente a importância do papel da escola enquanto local que promove o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos.

Vygotsky explica a sua abordagem sociocultural da mente de acordo com três aspetos: o primeiro consiste na confiança que depositava na análise genética, o segundo constitui o pressuposto de que as funções mentais superiores do homem têm origem na sua atividade social e por fim a ideia de que os instrumentos utilizados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais são a chave para a sua compreensão (Fontes & Freixo, 2004, p. 14).

Sendo Vygotsky um pensador ligado à teoria histórico-cultural da atividade, é importante compreendermos, ainda que de uma forma sumária, os postulados dessa teoria.

- “A atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural como os genes para a evolução biológica.” (Fino, 2001, p. 277). Estas ferramentas são criadas e modificadas pelo homem para se ligarem ao mundo real e regularem os seus comportamentos de acordo com o mundo e os outros.

Para Vygotsky existe uma analogia entre signo e ferramenta. A ferramenta é o meio através do qual a atividade externa humana quer triunfar sobre o meio e o signo não provoca nenhuma alteração psicológica, aparecendo como o meio através do qual o indivíduo se empenha no seu próprio domínio (figura 2).

- A atividade socialmente organizada é fundamental para a construção da consciência humana, sendo que as estruturas cognitivas e sociais são resultado da interação entre pessoas.
- Todos os processos psicológicos aparecem em dois planos, através do processo social e do individual, à medida que o homem os vai interiorizando.
- A existência de dois tipos e conceitos, os académicos e os espontâneos. Os primeiros repousam na transmissão através da escolaridade formal, os segundos adquirem-se através da vida quotidiana dos indivíduos (Fino, 2001, pp. 277-278).

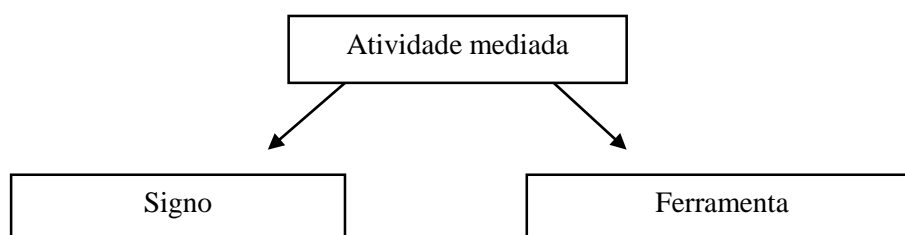


Figura 2. As ferramentas e o signo, conforme Vygotsky. Baseado em (Fino, 2001, p. 276)

Sendo contemporâneo de Piaget, Vygotsky tem no seu pensamento algumas divergências e critica um aspeto da sua teoria, o facto de este não conferir importância ao meio para a aprendizagem das crianças. Esta divergência consolida-se pela posição de Vygotsky face à aprendizagem e ao meio sociocultural, na medida em que este considera que a aprendizagem é um processo social, complexo, culturalmente organizado e especificamente humano, necessário ao desenvolvimento do homem (Fontes & Freixo, 2004, pp. 14-15).

Para Vygotsky o desenvolvimento é resultado da interação social, na medida em que a criança recebe do meio envolvente instrumentos socioculturais de que se vai apropriando através do processo de internalização. Entre estes instrumentos destaca-se a linguagem por ser um poderoso instrumento de comunicação e particularmente rico (Matta, 2001, p. 73).

Este processo de internalização consiste na transformação de uma atividade que era externa e que começa a ocorrer internamente. Este conceito deriva da concepção que o próprio expressa acerca da lei geral de desenvolvimento, segundo a qual todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no processo de desenvolvimento cultural da criança: o primeiro acontece ao nível social e mais tarde a um nível individual, ou seja primeiro entre pessoas e depois dentro da criança (Fino, 2001, pp. 276-277).

A interação social, expressa na lei genética geral de desenvolvimento, criada por Vygotsky tem dois princípios básicos:

1. *“A construção do psiquismo elabora-se do social para o individual, do interpessoal para o intrapessoal, ou seja, do plano interpsicológico ao plano intrapsicológico.*
2. *Princípio presente no conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial: relação entre o nível de desenvolvimento potencial (...) e o nível de desenvolvimento atual (...). De acordo com este princípio, nem toda a interação social dá lugar a um progresso evolutivo, mas somente as interações que, partindo do ponto em que a criança se encontra, são capazes de a conduzir um pouco mais além. (...)*” (Matta, 2001, p. 76)

A teoria de Vygotsky está, como já referido anteriormente, estritamente ligada à ação escolar, na medida em que toda a educação é de natureza social pois o sistema é determinado pelo meio onde se desenvolve.

Conforme Fontes & Freixo (2004, p.23) Vygotsky atribuiu um novo papel à escola, graças à sua posição de considerar que a aquisição e desenvolvimento do conhecimento é um processo eminentemente social e as funções psicológicas do homem são mediadas pela cultura e resultam da atividade prática.

Moll (2002, citado em Fontes & Freixo, 2004, p.17) afirma que para Vygotsky as salas de aula eram organizações sociais. Neste sentido, é da experiência do aluno que deve partir o trabalho pedagógico e a educação deve de ser organizada para que não se eduquem os alunos, para que os alunos se eduquem a si mesmos. Tal significa que o processo educacional deve basear-se na atividade pessoal do estudante e toda a função do professor deverá ser orientar e regular a atividade dos seus discentes, conforme o referido em Bezerra (2001, p.64).

Sendo que para Vygotsky a verdadeira alavanca da educação é o meio social, a aprendizagem tem de deixar de ser individualizada para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros, na medida em que “a aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou professores” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15).

Segundo refere Fino (2001, p.280), na contemporaneidade tem-se dado enfoque à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal / Potencial (ZDP) tendo em conta as suas implicações na

educação. Vygotsky introduziu esta noção para lidar com duas questões: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução. Com o primeiro aspeto Vygotsky queria verificar o nível de desempenho individual da criança e o nível que atingiriam funcionando interpsicologicamente. No segundo aspeto queria constatar que só quando a instrução é boa existe progressão de desenvolvimento. Para além disto, este conceito deriva da ideia de Vygotsky de que existe uma área de desenvolvimento cognitivo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida por Vygotsky e citada em Matta (2001, p.76) como a diferença entre o nível de resolução de um problema sob a direção e ajuda de adultos e o nível atingido individualmente. Ela corresponde ao potencial do aprendiz.

Conforme Fontes & Freixo (2004, p.18) não existe apenas uma ZDP, mas muitas, que se vão desenvolvendo de acordo com as tarefas que o aluno vai realizando. Uma criança com maior discrepância entre a Zona de Desenvolvimento Proximal real e mental e o nível que atinge com a ajuda de outra pessoa torna-se mais capaz e terá maior aproveitamento na escola, contudo nem toda a ajuda gera uma Zona de Desenvolvimento Proximal.

A ideia de ZDP de Vygotsky, conforme o descrito em Fino (2001, p.280-285), é de que a ZDP tem três implicações.

A primeira refere-se à existência de uma “janela de aprendizagem” em cada momento de desenvolvimento cognitivo do aluno, individualmente considerado, uma vez que sugere que também deve ser proporcionado aos alunos meios que lhes permitam singularizar a aprendizagem. O autor refere que Vygotsky afirma que um indivíduo só pode imitar o que está no seu nível de desenvolvimento, contudo é capaz de desenvolver uma maior panóplia de ações se estiver, numa atividade de grupo ou sob a orientação de adultos. Neste sentido, na perspetiva de Vygotsky conforme o que refere o autor, exercer a função de professor considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal envolve proporcionar ao aluno apoios e recursos para que este seja capaz de obter um nível de conhecimento mais elevado do que se o fizesse sozinho.

A segunda implicação designa-se “o tutor como agente metacognitivo” e diz respeito à tomada de consciência por parte do aluno dos conhecimentos, habilidades e valores que foram interiorizados, podendo este ser guiado pelo docente que confronta o estudante com as tarefas apropriadas. O professor também opera como agente metacognitivo ao dirigir a atividade do aprendiz tendo em vista a sua conclusão.

A terceira implicação reafirma “a importância dos pares como mediadores da aprendizagem”. Esta implicação, está relacionada com uma “espécie de arranjo de ensino-aprendizagem”, conhecida como aprendizagem mediada pelos pares, em que um aluno ou um adulto mais apto ensina um menos apto. Desta forma, o aprendiz vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a atividade. Vai interiorizar os procedimentos e os conhecimentos e ganhando a capacidade de auto regulação.

De acordo com Moll (2002, referenciado em Fontes & Freixo 2004, p.20) podem ser considerados quatro estádios da Zona de Desenvolvimento Proximal:

Estádio I – o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes – antes de se tornarem independentes os alunos são auxiliados pelos professores ou colegas mais capazes para regular o seu desempenho. Ao longo do tempo e pouco a pouco o aluno aprende como se relacionam as partes de uma atividade e atinge o desempenho da tarefa.

Estádio II- o desempenho é auto-assistido – o aluno é capaz de desempenhar uma tarefa sem ser auxiliado externamente, contudo isto não significa que o seu desempenho esteja desenvolvido ou mecanizado.

Estádio III – O desempenho é desenvolvido, automatizado – a realização de tarefas foi interiorizada e por isso já não há necessidade de auxílio do adulto.

Estádio IV – a desautomatização do desempenho – para todo o indivíduo, ao longo da sua vida, a aprendizagem tem as mesmas regras e sequências da zona de desenvolvimento proximal: desde a assistência externa até à autoassistência. Há em todo o homem um misto de regulação externa, autoregulação e de automatização dos processos.

Davydov, V. (1995, citado em Fontes & Freixo 2004, p.23) e, tendo por base as ideias de Vygotsk defende que os alunos devem ser considerados como sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem e não como objetos, não esquecendo o papel social no desenvolvimento individual.

Através da Zona de Desenvolvimento Proximal os psicólogos e professores possuem uma consciência sobre a importância do desenvolvimento interno da criança mas também sobre a importância do contexto em que ela é criada que, naturalmente, influencia a sua construção psicológica mas também condiciona as suas perspetivas de futuro.

Em suma, a teoria de Vygotsky é uma metodologia inovadora, que contrapõe e completa as teorias tradicionais e que valoriza a aprendizagem sociocultural que se integra nas perspetivas contrutivistas da educação (Fontes & Freixo, 2004, pp. 19-23).

4. Métodos da aprendizagem cooperativa

O desenvolvimento das investigações relativas ao domínio da aprendizagem cooperativa tem sido singular, sobretudo a partir de finais dos anos sessenta, inícios dos anos setenta. É por isso que na teoria e na prática educacionais se passaram a encontrar diferentes métodos de aplicação da aprendizagem cooperativa, (conforme Slavin 1996, citado em Bessa & Fontaine 2002, p.49).

A diversidade metodológica disponibiliza um conjunto de caminhos que conduzem ao alcance do mesmo objetivo que consiste em levar os alunos a cooperarem na sala de aula, obtendo vantagens em termos de realização escolar e desenvolvimento psicológico (Bessa & Fontaine, 2002, p. 76).

Iremos apresentar alguns dos muitos métodos da aprendizagem cooperativa, de acordo com a bibliografia consultada. A sua apresentação será aleatória, não estando subjacente a mesma a qualquer grau de importância ou eficácia de cada um deles. Os métodos são: *Learning Together*; *Jigsaw* ; *Jigsaw II* ; *Group Investigation* ; *Scripted Cooperation* ; *Student Team Learning* ; *Student Teams Achievement Divisions – STAD* ; *Tea Accelerated Instruction – TAI* ; *Cooperative Integrated Reading and Composition – CIRC e CO-OP CO-O*. Estes serão apresentados por esta mesma ordem.

Learning Together

Este método foi desenvolvido por David e Roger Johnson, na Universidade do Minnesota.

Pode ser aplicado a estudantes de uma alargada faixa etária e pode ser aplicado a um elevado número de temáticas sendo por isso, indicada a sua utilização em diversas disciplinas desde a Matemática, língua materna, Geografia, entre outros (Bessa & Fontaine, 2002, p. 59).

Neste método os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos e compostos por quatro a cinco elementos. Cada elemento do grupo tem a tarefa de resolver uma ficha de trabalho, sendo que no final só pode ser entregue uma ficha de trabalho. É através desta ficha de trabalho, respondida em conjunto pelo grupo, que se irá proceder à avaliação.

A avaliação é feita com base no produto e não existem recompensas intrínsecas ao trabalho desenvolvido.

O docente tem o papel de avaliar continuamente o nível de realização de cada aluno, devendo conceder aos alunos de forma individual e grupal informações sobre as suas contribuições, responsabilizando assim as pessoas ao longo do processo (Bessa & Fontaine, 2002, p. 60).

Jigsaw

Este método surgiu em 1971, e tinha como objetivo promover a inclusão e eliminar ou diluir a segregação racial nas escolas, sobretudo nos EUA. Desde esse momento, as escolas passaram a acolher alunos de raças diferentes, contudo esta decisão judicial teve consequências como problemas ao nível das relações interpessoais.

Elliot Aronson foi o responsável pelo desenvolvimento deste método, porque o próprio estava “inserido” neste problema, na medida em que tinha filhos que frequentavam a escola

pública nos Estados Unidos da América, o que fez com que o investigador se preocupasse com o assunto.

Este método caracteriza-se pela formação de grupos heterogêneos e compostos por cinco ou seis elementos. Em cada grupo deve existir um líder que colabora na organização e funcionamento do grupo e tem a função de estabelecer a ligação entre os alunos e o professor. Este é escolhido pelo professor (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 60-61).

Neste método defende-se que as crianças, distribuídas em pequenos grupos devem de ser encaradas como recursos. Desta forma criaram-se três princípios:

- 1) O processo de aprendizagem deve ser concebido para que a competitividade individual deva ser incompatível com o sucesso;
- 2) O sucesso só é possível quando haja colaboração de todos os sujeitos;
- 3) Todos os indivíduos devem contribuir de forma única ao nível do conhecimento para o seu grupo.

Este método é particularmente adequado para o uso de texto como principal recurso, mas esse deve ser escolhido de forma a que se possa dividir o mesmo em frações para serem distribuídos pelos membros dos grupos. A utilização deste método só é recomendável a partir do quinto ano de escolaridade (Freitas & Freitas, 2003, pp. 68-69).

A aplicação deste método inicia-se com a distribuição de cartões pelos alunos onde constam informações acerca do/das temáticas selecionadas pelo docente. A distribuição dos cartões é feita pelo professor tendo como finalidade permitir que alunos com diferentes perfis tenham o mesmo cartão e integrem o mesmo grupo.

Para se criar a interdependência, os alunos só deverão ter acesso à informação dos restantes cartões dos elementos do grupo através de outros (Freitas & Freitas, 2003, p. 69).

Os alunos que possuem cartões semelhantes formam grupos para que analisem as informações dos cartões, formando-se assim grupos de “especialistas”. Nesses grupos, os alunos envolvem-se em várias atividades que lhes permitem um domínio temático. Dentro destes grupos, os especialistas, ou seja alunos com maior domínio do tema podem auxiliar os restantes no entendimento da matéria. Apesar disto, um aluno só domina a temática depois de ouvir todas as contribuições dos seus colegas. A avaliação que se realiza é individual e abrange a totalidade das matérias estudadas em cada grupo especializado.

Neste método não se prevê qualquer tipo de recompensa com base no resultado do grupo (Bessa & Fontaine, 2002, p. 61).

O papel do professor é muito importante, sobretudo na fase da planificação, pois ele é responsável por selecionar a temática que pretende que seja compreendida e organizar os materiais a serem fornecidos aos alunos. Na sala de aula, e no decurso da atividade o seu papel também é relevante na medida em que deve estar atento à dinâmica dos vários grupos e se deve

proceder a eventuais intervenções. Ele possui então, no percurso do trabalho, um papel de consultor e facilitador do trabalho (Freitas & Freitas, 2003, pp. 70-71).

Jigsaw II

O Jigsaw II é resultado de remodelações introduzidas pelos investigadores da Universidade de Johns Hopkins no modelo original de Elliot Aronson. Apesar de modificado a estrutura base mantém-se a mesma: os alunos aperfeiçoam-se numa tarefa e integram grupos de especialistas para posteriormente regressarem aos seus grupos de origem e partilharem as suas aprendizagens com os colegas. No final são sujeitos a uma avaliação individual.

O que muda neste novo método é o número de elementos por grupo, que é reduzido a quatro elementos, e o facto de poderem utilizar materiais da própria disciplina. Isto implica que todos tenham acesso ao conjunto da informação e consequentemente se reduza a interdependência entre os elementos do grupo. Contudo implementou-se o sistema de recompensas, que veio ultrapassar esse problema anteriormente mencionado. Este sistema de recompensas consistia em pontuações obtidas por cada grupo, sendo que os resultados eram depois dados a conhecer através de um jornal de parede, por exemplo. Esta alteração, conforme Bessa & Fontaine (2002) pode ser considerada a alteração mais importante, uma vez que a estrutura de tarefas foi substituída por uma estrutura de recompensas.

Este é considerado um método vantajoso em tarefas e temas mais abertos e propícios à discussão e quando se pretende que os alunos realizem pequenos projetos de investigação em bibliotecas (Bessa & Fontaine, 2002, p. 72).

Group Investigation

Este método foi desenvolvido por Shlomo Sharan, na Universidade de Tel Aviv, em Israel. Conforme, Bessa & Fontaine (2002, p.62) este é o mais complexo de todos os métodos da aprendizagem cooperativa, uma vez que combina tarefas individuais, por pares e em grupo, e oferece recompensas ao grupo com base nas contribuições individuais.

Este método procura que os alunos adquiram um vasto conjunto de experiências.

Spencer Kagan (1985, citado por Bessa & Fontaine 2002, pp.62-63) menciona que existem quatro dimensões a serem tomadas como directrizes aquando da aplicação deste método: a organização da turma como um grupo constituído por vários grupos ; a utilização de tarefas multifacetadas; a inclusão de formas de comunicação variadas entre os alunos; o uso ativo de aptidões para a aprendizagem e, por fim, a monitorização do trabalho dos grupos pelo professor.

A investigação tem início no momento em que o professor coloca um problema desafiador e multifacetado. Aos alunos é incumbida a função de seleccionar o que vão abordar,

como o vão fazer e com que objetivo final. O trabalho deve ser distribuído pelos seus elementos, que irão trabalhar de forma individual, contudo os resumos e apresentações dos resultados são da responsabilidade do grupo (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 62-63).

Em cada um dos passos os alunos têm várias oportunidades para comunicarem uns com os outros, expondo opiniões, motivando-se mutuamente e confrontando pontos de vista. Este aspeto é muito importante e remete-nos para a interação intelectual e social entre os alunos, que deve ser promovida neste tipo de métodos (Freitas & Freitas, 2003, p. 53).

Conforme Bessa & Fontaine (2002, p.63) o papel do professor é facilitar o trabalho dos alunos e dos grupos, uma vez que os temas, tarefas e recursos podem ser demasiado extensos. Em contrapartida, Freitas & Freitas (2003) chama à atenção para mais aspetos da função docente para este método, como a função de circular entre os grupos e ajudá-los e verificar se existe cooperação e interação entre todos os elementos dos grupos.

A avaliação é feita aos aspetos cognitivos da aprendizagem, à motivação e ao envolvimento nas tarefas.

O trabalho desenvolvido pressupõe uma apresentação, que pode ser um relatório escrito, uma dramatização, realização de um vídeo, apresentação em diapositivos, entre outros. Para além disto, devem preencher fichas onde constem os recursos e sintetizem a informação mais significativa que recolheram e para isso devem pretender que todos os elementos do grupo tenham um papel ativo na apresentação e que cada um relate o domínio onde tem maior conhecimento; ter em atenção o tempo disponível para a apresentação; envolver os colegas concedendo-lhes papeis; reservar tempo para possíveis questões e assegurar a disponibilidade de todos os equipamentos (Freitas & Freitas, 2003, pp. 58-59).

Scripted Cooperation

Este método foi criado através de um conjunto de estudos realizados em laboratórios, com estudantes do ensino superior, organizados em pares ou grupos.

Este método pode ser utilizado em grupos maiores desde que sejam efetuadas alterações ao nível da distribuição dos alunos e atividades propostas. Este método, apoia-se na tarefa para criar interdependência entre os indivíduos. Aqui nenhum sujeito é considerado à partida mais competente que o outro (Bessa & Fontaine, 2002, p. 64).

Para a aplicação deste método são necessários cinco elementos essenciais: o contexto cooperativo, diversidade de participantes, informação relevante, desenvolvimento prévio de determinadas competências e argumentação racional (Freitas & Freitas, 2003, p. 63).

Nesta configuração de aprendizagem cooperativa, a noção de cooperação estruturada é primordial. Ela diz respeito ao mecanismo que leva à interação cooperativa durante a realização das tarefas, que pode variar qualitativamente e quantitativamente em consonância com a

especificação das atividades, a natureza e quantidade de interações incentivadas ou permitidas e quanto ao desempenho dos alunos nas suas tarefas (Bessa & Fontaine, 2002, p. 64).

Os procedimentos deste método seguem cinco etapas conforme (O'Donnell & Dansereau (1992, citado em Bessa & Fontaine 2004, p.65): primeiro os elementos pares leem uma parte do texto; segundo um dos elementos procura refletir sobre a informação que acabou de ler; terceiro o outro elemento comenta a atividade do anterior, estes dois últimos sem olharem para o texto, quarto os dois elementos trabalham conjuntamente a informação e quinto os dois elementos trocam de papéis. Estes procedimentos são repetidos até que todas as secções do texto inicial tenham sido lidas e interpretadas.

O professor tem nesta estratégia várias funções, como: descrever o problema; explicar as tarefas aos grupos; selecionar os materiais; formar grupos heterogêneos; assegurar a interdependência positiva de finalidades para que no final todos os membros cheguem a um consenso; promover a interdependência dos recursos na medida em que os materiais são para um conjunto de grupos, desenvolvendo a interdependência de recompensa aos grupos que atingirem bons resultados.

Para além do professor, e como é de esperar, os alunos também têm um papel importante neste processo:

- Os alunos em pares devem compreender a sua posição e os argumentos que o suportam, procurar novas informações para sustentar a sua posição e preparar a defesa da sua posição.
- Permitir a apresentação de um e do outro par sem interrupções.
- Refutar os argumentos apresentados pelo outro par e defender a sua posição.
- Trocar de posição com os outros pares, sem ter acesso aos materiais da apresentação dos colegas.
- O grupo deixa de estar distribuído em pares e os seus elementos trabalham em conjunto para elaborar uma posição comum.

O uso deste método conforme Johnson e Johnson citado em Freitas & Freitas, 2003, p.61) é benéfico para os alunos ao nível das aprendizagens académicas, relações interpessoais, saúde psicológica e competência social.

Student Teams Achievement Divisions – STAD

Este método foi desenvolvido por Robert Slavin, durante os anos 70 enquanto investigador da Johns Hopkins University, nos Estados Unidos da América.

Os apoiantes deste método consideram que os alunos trabalhando em grupo, criam interdependência, tornando-os responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e da dos outros.

Estes são adeptos de uma estrutura cooperativa quer de objetivos quer de atribuição de recompensas. A estrutura de objetivos refere-se ao facto de o sucesso individual só poder ser alcançado se todos os membros forem bem sucedidos no projeto, o que atribui aos alunos uma responsabilidade individual. A estrutura de recompensas visa motivar os alunos para o trabalho que tem de desenvolver. As recompensas são atribuídas aos grupos com melhor desempenho.

O uso dos STAD é recomendado para alunos que frequentem desde o 2º ano de escolaridade ao 12º e adapta-se a diversos conteúdos curriculares e de variadas disciplinas (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 66-68).

De acordo com Slavin (1996,1991, referido em Bessa & Fontaine 2002, p.69) este método é composto por quatro elementos essenciais, que constituem o percurso cíclico de actividades a realizar quer pelos grupos quer pelo professor.

1. Apresentação da matéria e treino: os grupos devem ser compostos por quatro a cinco elementos. Depois do professor lhes expor o conteúdo temático, os alunos vão trabalhar sobre ela e os melhores alunos devem auxiliar aqueles com maiores dificuldades, tendo como objetivo que todos consigam dominar a matéria. Para tal, recorre-se muitas vezes à resolução de fichas de trabalho.
2. Avaliações: os indivíduos são avaliados individualmente, através de testes de conhecimentos, sendo-lhes atribuída uma pontuação que pode melhorar. A avaliação é individual na medida em que reforça a responsabilidade de cada um acerca do seu conhecimento.
3. Pontuações de melhoria: este tipo de estratégia tem como fundamento dar a oportunidade a cada aluno de melhorar a partir de resultados anteriores. Esta técnica permite que todos contribuam da igual forma para o sucesso coletivo.
4. Reforço: os professores podem reconhecer oficialmente, a partir de boletins ou jornais de parede, os grupos ou indivíduos que obtiveram melhores resultados, pode-se atribuir privilégios ou prémios.

Team Games Tournament - TGT

Este método foi desenvolvido por David DeVries e por Keith Edwards e foi o primeiro método de aprendizagem cooperativa surgido na Universidade de Johns Hopkins.

É um método muito semelhante ao anteriormente referenciado, (STAD), pois, os grupos funcionam da mesma maneira, o papel docente é o mesmo, o formato da sala de aula também. A diferença consiste na forma como os alunos revelam o seu grau de mestria na realização das tarefas que lhes foram propostas. No STAD os alunos realizavam fichas individuais, neste método os alunos participam em torneios semanais (Freitas & Freitas, 2003, pp. 69-70).

Estes torneios realizam-se no final da semana de trabalho, para que os alunos tenham a oportunidade de realizar fichas de trabalho sobre a matéria. Os alunos que são distribuídos pelas várias mesas do torneio devem possuir um grau de mestria semelhante, para que a competição seja justa. Assim, os grupos iniciais são heterogêneos e os grupos das mesas são homogêneos. Com o progresso dos torneios os alunos vão rodando as mesas para que não compitam sempre com os mesmos colegas (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 66-67).

Os jogos são praticados em mesas compostas por três elementos, um de cada equipa. Os jogadores mudam de mesa tendo por base o desempenho no primeiro torneio. O melhor de cada grupo passa para a mesa com resultados superiores, e o segundo permanece na mesma mesa e o terceiro passa para a mesa com resultados inferiores (Freitas & Freitas, 2003, p. 77).

Após cada torneio semanal o nível de competências dos alunos é reavaliado, pelo que o membro com melhor classificação em cada mesa passa a competir numa mesa de alunos de nível superior. Isto permite fazer acertos caso as avaliações não tenham sido feitas corretamente e permite acompanhar a evolução das competências dos alunos ao longo do tempo.

Tal como no STAD as avaliações são feitas de forma individual e grupal. Cada elemento vai adquirindo uma pontuação ao longo do torneio e no final são somadas as pontuações obtidas dos restantes membros do grupo e calcula-se a pontuação global do grupo (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 70-71).

Slavin (1991, 1996, citado em Bessa & Fontaine 2002, p. 67) afirma que este método promove maior entusiasmo e excitação aos alunos, embora acarrete problemas como barulho e problemas de funcionamento da sala.

Tea Accelerated Instruction – TAI

Este foi um método desenvolvido especificamente para uma disciplina, a Matemática, conforme Slavin e Madden (1994) mencionados em Freitas & Freitas (2003, p. 78). Este, combina a instrução individualizada e a aprendizagem cooperativa.

Durante a aplicação do TAI os elementos do grupo ajudam-se mutuamente com base em folhas de respostas com a solução dos problemas. A aplicação deste método torna-se rigorosa, difícil e dispendiosa, uma vez que todo o trabalho elaborado deve obedecer a características específicas (Bessa & Fontaine, 2002, p. 72).

Este método tem várias etapas de implementação.

- Os estudantes fazem um teste diagnóstico sobre operações matemáticas, para que possam ser colocados num programa de individualização adequado ao seu nível.
- Formam-se grupos de alunos heterogêneos, diariamente.

- Depois de o professor apresentar o assunto, os alunos trabalham em equipa com materiais organizados em unidades, com exercicios e testes.
- No fim de cada semana, o professor calcula o resultado da equipa com base na média conseguida por cada membro e nos resultados dos testes de unidades.
- Duas vezes por semana, os alunos têm um teste sobre o que se designa de “factos”.
- De três em três semanas, deixa de haver o ensino individualizado e durante uma semana todos os alunos têm aulas de outros tópicos (Freitas & Freitas, 2003, p. 80).

Através do trabalho realizado em equipa , os alunos treinam competências, sobretudo os alunos mais fracos, e são capazes de definir qual o momento mais adequado para serem avaliados através de uma ficha formativa. Como já referido, a pontuação de cada grupo obtem-se das contribuições individuais, e ao melhor grupo é atribuído uma recompensa.

A grande vantagem deste método é permitir aos alunos que trabalhem em ritmos diferenciados e ainda que aqueles que têm mais dificuldades trabalhem matérias que ainda não dominam e que os alunos mais competentes continuem a sua evolução. Apesar de vantagens, o mesmo também apresenta inconvenientes como: a necessidade de monitores para que o docente se possa ausentar durante o periodo das aulas, lecionar diferentes matérias a varios grupos; para além de implicar que o programa da disciplina não seja cumprido por todos o alunos, sobretudo os que têm mais dificuldades. Contudo, estes problemas podem ser evitados se o método for utilizado no âmbito de programas de estudo acompanhado, ou aplicado ao ensino profissional, onde a matéria está estruturada por módulos (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 72-73).

Cooperative Integrated Reading and Composition - CIRC

Este método que faz parte do programa STL é aquele cuja criação e desenvolvimento é mais recente. Destina-se à promoção do trabalho cooperativo em atividades de leitura e escrita no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, conforme Slavin (1991, referenciado em Bessa & Fontaine, 2002, p. 74).

O CIRC, tal como o TAI permite a individualização das aprendizagens de acordo com o nível de competência dos alunos e também está ligado à criação de materiais de apoios especializados.

A utilização deste método implica a existência de um ciclo regular de atividades constituído por apresentação da matéria pelo professor, treino em grupo, treino individual, pré-avaliação pelos colegas e avaliação individual. O resultado obtido por cada aluno contribui para a pontuação do grupo e está associada a recompensa ao melhor grupo (Bessa & Fontaine, 2002, p. 74).

Este método tem as suas características próprias de implementação:

- Se na turma já existem grupos de leitura, mantêm-se esses grupos, habitualmente de dois ou três elementos. Caso não existam, formam-se pares ou tríades e fazem-se quer pares ou tríades dos melhores alunos.
- As atividades vão desde atividades de leitura a atividades de escrita e de vocabulário.
- Os pares preenchem uma ficha, indicando se a tarefa foi concluída e o seu grau de correção.
- No final das três aulas, realiza-se um teste sobre a história lida.
- Um dia por semana, os alunos recebem instruções diretas do professor sobre como identificar as ideias chave, retirar conclusões. Em seguida e em conjunto preenchem fichas ou fazem jogos.
- Em cada turma é organizada uma biblioteca e à tarde os estudantes são convidados a ler livros de histórias à sua escolha. Esta atividade também contribui para a pontuação grupal.
- Depois os alunos trabalham em conjunto em oficinas da escrita, durante uma hora, três vezes por semana. Nos últimos dez minutos da aula, os alunos partilham o que escreveram.
- Duas vezes por semana há lições destinadas a trabalhar aspetos específicos da escrita. Os alunos treinam nas suas equipas o que aprenderam (Freitas & Freitas, 2003, pp. 80-81).

O envolvimento dos alunos nestas atividades ocorre em simultâneo à explicação do professor a um dos grupos.

CO-OP CO-OP

Este método foi proposto por Spencer Kagan em 1988 e foi posteriormente apresentado por Johnson e Johnson.

Este método consiste em distribuir os alunos em grupos heterogéneos e a cada grupo de trabalho deverá ser atribuído uma parte de uma unidade de ensino. Cada membro do grupo trabalha um subtema dessa unidade de ensino através da informação que o/a docente lhe deu ou que o próprio recolheu e, no final, todos os membros do grupo desenvolvem o seu subtópico individual e devem apresentar as suas conclusões ao grupo. No final de todo este processo, e numa aula seguinte, cada grupo reúne os materiais e prepara uma apresentação abrangente sobre a unidade à turma toda (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 43). Os materiais, o espaço, a gestão do tempo são responsabilidade dos grupos. Como, na maioria das vezes, os grupos revelam dificuldades em fazer essa gestão do tempo, recomenda-se que seja o docente a fazê-lo.

Para realizar as atividades deste método, poderá ser necessário recorrer à biblioteca, fazer entrevistas ou trabalhar o material fornecido.

A avaliação final é concretizada de acordo com as apresentações dos grupos e do desempenho de cada membro do grupo (Ribeiro C. M., 2006, p. 67).

A propósito da avaliação, Slavin citado em Ribeiro C.M. 2006, p.67) descreve que avaliação deve ser feita em três níveis:

- A turma deve avaliar as apresentações de cada grupo;
- Os elementos de cada grupo avaliam o seu desempenho individual;
- O professor avalia o desempenho de cada elemento na realização da sua tarefa e o desempenho global do grupo.

Ovejero (1990, citado em Ribeiro C. M. 2006, p.66) afirma que neste método o desempenho dos membros dos grupos é melhor, na medida em que a qualidade das informações individuais é maior, o que gera um maior rendimento do grupo.


5.Caraterísticas da aprendizagem cooperativa

5.1.Tipos dos grupos na aprendizagem cooperativa


Conforme Johnson, Johnson, & Holubec (1999, pp. 5- 6) a aprendizagem cooperativa compreende três tipos de grupos de aprendizagem:

 Grupos formais de aprendizagem cooperativa:

Funcionam, normalmente, pelo período temporal, entre uma hora a várias semanas. Neste tipo de grupos os estudantes trabalham juntos para alcançar objetivos comuns assegurando-se que os seus companheiros de grupo completam a tarefa que lhe foi atribuída.

 Grupos informais de aprendizagem cooperativa:

São grupos formados para operar durante poucos minutos ou até uma hora de aula. São normalmente utilizados pelos professores para criar expectativas aos discentes sobre determinada temática, para promover um clima favorável à aprendizagem, para centrar a atenção dos alunos nas questões, entre outros aspetos.

 Grupos de base cooperativa:

São constituídos para operar, normalmente, num período de longo prazo, de pelo menos quase um ano. Para além disto, são grupos heterogêneos com membros permanentes cujo objetivo principal é de possibilitar aos elementos do grupo uma entreaajuda. Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam relações duradouras e responsáveis e que motivem os

alunos a esforçar-se nas tarefas e a continuar com o cumprimento das suas obrigações escolares e ter um bom desenvolvimento cognitivo e social.

Também Freitas & Freitas (2003, p. 35) consideram a existência de três tipos de grupos e destacam que para a formação de grupos existe uma variedade de processos. Quando se pretende desenvolver trabalhos por um período temporal mais longo adequam-se os grupos formais não permanentes; quando se pretende trabalhos de grupo de curta duração adequam-se os grupos informais e quando se pretende desenvolver um trabalho durante um semestre inteiro ou um ou vários anos letivos adequam-se os grupos permanentes.

5.2.Quantidade de membros de um grupo de trabalho cooperativo

Antes de se dar início a uma atividade de grupo é indispensável tomar três decisões que dizem respeito aos membros que irão compor os grupos: como se irão distribuir os grupos e a sua duração temporal (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 17).

Relativamente à quantidade de elementos que devem constituir um grupo, os autores supramencionados consideram que não existe uma dimensão ideal para os grupos de trabalho cooperativo. Este é um fator que depende de outras variáveis como: os objetivos da turma, a idade dos alunos, a sua experiência em trabalho de equipa, os materiais a utilizar e o tempo disponível para a concretização do mesmo. Contudo, apesar de não existir uma dimensão definida, os grupos de trabalho cooperativo têm entre dois a quatro elementos. A regra de ouro para Johnson, Johnson & Hohnson (1999, p.17) aquando da constituição dos grupos é de que “quanto menor for o grupo melhor”.

Vanoye (1987, p. 21) tal como os autores a que anteriormente se fez alusão, ainda que de uma forma mais simplista, considera que o número de elementos de um grupo deverá estar de acordo com as tarefas a realizar.

Freitas & Freitas (2003, p. 116) defendem que o grupo deve ser constituído por dois a seis elementos, sendo que o quarteto seria um limite razoável e que a partir daí torna-se mais difícil trabalhar em grupo. Consolidam a sua posição mencionando, tal como Johnson, Johnson, & Holubec (1999) que quanto maior o grupo mais difícil é que seja produtivo e fácil de controlar os elementos que não trabalham.

Do ponto de vista de Freitas & Freitas (2003, p. 40) a regra de ouro na definição dos elementos que devem constituir um grupo é o “princípio face a face”, ou seja, todos os elementos do grupo devem ter a possibilidade de se olharem mutuamente e, tal como, os autores Johnson, Johnson & Hohnson (1999, p.17) e Vanoye (1987, p.20) a decisão do número de elementos que deve formar um grupo, terá de depender da complexidade da tarefa e do tempo que for definido para a realizar, bem como as capacidades dos seus elementos.

Kagan (1989, citado em Freitas & Freitas 2003, p.40), defende a composição de grupos de quatro elementos porque a aprendizagem cooperativa pressupõe uma participação ativa de todos os elementos. Defende a sua posição argumentando que muitas vezes, em vários métodos promove-se o trabalho de pares dentro de pequenos grupos e em grupos de três elementos mas acontece apenas dois elementos interagirem e num grupo de quatro elementos é possível encontrar diferenças de desenvolvimento que fomentam uma maior interação. “Num grupo de três elementos é possível formar três pares enquanto num de quatro elementos é possível formar seis pares” (Freitas & Freitas, 2003, p. 41), figura 3.

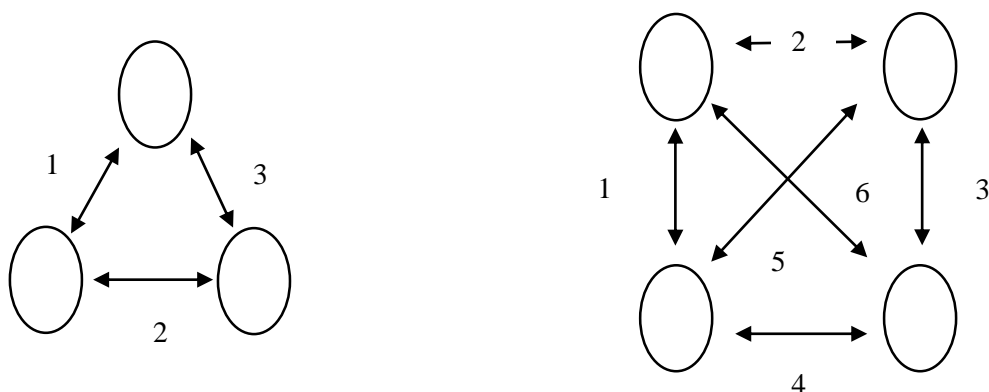


Figura 3. Número possível de pares em grupos de três e quatro elementos, segundo Kagan, 1989, p.6-12. Baseado em (Freitas & Freitas, 2003, p. 41)

Apesar de os autores Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p.17) considerarem que não há uma dimensão ideal expõem alguns fatores que devem ser tidos em conta aquando a constituição de um grupo:

- ❖ Ao aumentar a quantidade de membros do grupo aumenta-se a gama de destrezas e capacidades presentes;
- ❖ Quanto mais numerosos são os grupos mais habilidades devem desenvolver para que todos tenham a oportunidade de se expressarem;
- ❖ Ao aumentar a dimensão do grupo diminuem as interações pessoais entre os membros do grupo;
- ❖ Quanto menor o tempo disponível, mais reduzido deverá ser o grupo sendo, para este caso, mais apropriado um trabalho de pares que possibilita uma maior interação entre os membros;
- ❖ Quanto mais pequeno for o grupo maior será o trabalho coletivo;
- ❖ Quanto mais reduzido for o grupo mais fácil será para o professor detetar dificuldades dos alunos.

Aquando do momento de refletir sobre o número de elementos que deve conter um grupo de trabalho cooperativo, não consideramos a ideia que todas as equipas devessem possuir o mesmo número de elementos. Definimos um número máximo e mínimo para os constituir, um máximo de quatro elementos e um mínimo de três elementos, na medida em que consideramos um número ideal, por permitir a comunicação entre todos os elementos e em que é mais fácil trabalhar no grupo, quer os elementos entre si e a professora com esse grupo, de forma a gerir a disciplina, trabalho e interação grupal.

5.3.Homogeneidade/ Heterogeneidade dos grupos

Vários são os autores que sustentam a ideia de que não há um tipo de grupo ideal, pois o que determina a produtividade de um grupo não são os membros mas em que medida trabalham bem juntos (Freitas & Freitas, 2003, p. 19) .

Na aprendizagem cooperativa, ao inverso do que acontece nas perspetivas tradicionais um dos aspetos decisivos na organização de contextos cooperativos de aprendizagem consiste em maximizar a heterogeneidade do grupo, em relação a várias variáveis: sociais, de género, etnia e cultura. Esta heterogeneidade grupal poderá proporcionar aos alunos a oportunidade de receberem o apoio institucional e social de que necessitam, fator indispensável para fomentar o sentimento de pertença aos grupos em que se inserem.

Numa ótica de organização de grupos cooperativos de aprendizagem e numa ótica de inclusão escolar, sobretudo de alunos com necessidades educativas especiais, a constituição do grupo deve respeitar dois critérios fundamentais: os grupos devem ser organizados tendo por base a sua heterogeneidade e devem ser organizados tendo por base a partilha de objetivos e interesses comuns. São critérios aparentemente antagónicos pois um enfatiza a diferença e heterogeneidade e outro a dimensão de semelhança e partilha. Trata-se de encontrar procedimentos que assegurem que cada aluno vive o sentimento de pertença e vinculação a esse grupo e não um sentimento de estranho e de isolamento (Leitão, 2006, pp. 61-63).

Freitas & Freitas (2003, p. 19) afirma que há vantagens na constituição de grupos heterogéneos, uma vez que os estudantes são expostos a uma variedade de ideias que lhes geram um maior “desequilíbrio” cognitivo e estimulam a sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Os autores Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p. 17) afirmam que a decisão de formar grupos homogéneos ou heterogéneos deve preceder a distribuição dos elementos por grupo. Contudo e tal como Freitas & Freitas (2003), os autores consideram que são preferíveis grupos heterogéneos pois os grupos compostos por estudantes com diferentes rendimentos e interesses

permitem o acesso desses alunos a um leque mais diversificado de perspectivas e métodos de resolução de problemas.

Debesse (1987 p. 167) considera que um agrupamento de alunos deve ser heterogêneo, mas deve ter como objetivo comum os mesmos elementos de cultura para permitir a comunicação entre os elementos do grupo.

Slavi (1999, citado em Ribeiro C. M. 2006, p. 47) considera que a aprendizagem cooperativa proporciona bons resultados em grupos homogêneos e é particularmente vantajosa em aulas em que os discentes possuem uma grande diversidade ao nível do desempenho. Esta diversidade ao invés de ser vista como uma dificuldade deve ser vista como um recurso.

Em contrapartida, Pujolás (2001, citado em Ribeiro C. M. 2006, p. 48) apresenta uma perspectiva diferente da dos autores supramencionados, na medida em que contrapõe as vantagens e desvantagens de se formar grupos homogêneos ou heterogêneos. Ele não revela a sua posição de forma totalmente explícita, pois o autor afirma que os grupos homogêneos apresentam vantagens ao nível da intervenção do professor na medida em que o docente se dirige a um grupo com características semelhantes. Por outro lado, o autor concebe inconvenientes na formação de grupos homogêneos como a falta de motivação dos alunos, a criação de baixas expectativas por parte do docente e a criação de um clima pouco favorável. O autor considera que os grupos heterogêneos se ajustam mais à realidade social que é heterogênea e esta heterogeneidade grupal favorece o desenvolvimento de interações positivas, fazendo com que os membros aprendam uns com os outros.

Nós consideramos que mais importante que a homogeneidade e/ou heterogeneidade dos grupos em relação a aspetos como: capacidades de aprendizagem, gostos pessoais, disciplinares, entre outros, é sobretudo importante que os alunos se sintam integrados no grupo a que pertencem, havendo vantagens e desvantagens quer na constituição de grupos onde os elementos apresentam níveis escolares semelhantes, gostos semelhantes ou díspares. Os alunos devem sentir-se bem no lugar onde estão ou não farão o trabalho com motivação e felizes e o resultado será a ausência de aprendizagem.

5.4. Quem define a formação dos grupos

“A constituição dos grupos pode ser imposta, espontânea ou pela escolha dos participantes” (Vanoye, 1987, p. 20).

Conforme Freitas & Freitas (2003, pp. 39 - 40), independentemente da heterogeneidade ou homogeneidade de um grupo existem três possibilidades para se constituir um grupo: formar grupos ao acaso; deixar que sejam os alunos a escolher e ser o professor a decidir.

Os autores consideram que a formação de grupos ao acaso deve ser uma opção nos primeiros dias da turma, na medida em que é necessário promover um conhecimento mútuo e fortalecer o espírito de grupo. Para além disto é recomendado quando os alunos não estão familiarizados com a técnica. A formação dos grupos de acordo com as escolhas dos alunos acarreta riscos como o de não se formarem grupos de trabalho mas de amigos. Contudo esta é uma boa escolha quando se prevê que o trabalho de grupo terá curta duração. A escolha pelo docente dos grupos de trabalho a formar parece aos autores a opção mais indicada quando este já possui elementos acerca dos seus alunos ao nível das suas capacidades e características pessoais de cada um deles. Deste modo, o docente deverá equilibrar o grupo e privilegiar grupos heterogéneos.

Também Johnson, Johnson & Holubec (1999, p.18) observa que existem vários métodos para distribuir os alunos pelos grupos. Os alunos podem ser distribuídos de forma aleatória ou estratificada e podem ser estabelecidos pelos alunos ou pelos docentes.

Vamos verificar como se procede à adoção de cada método.

- **Distribuição aleatória:** os autores consideram este, o modo mais fácil e eficaz de distribuir os alunos para se formarem grupos. É dividida a turma pelo número de estudantes que se pretende em cada grupo.
- **O método matemático:** consiste em propor aos alunos a resolução de um problema matemático e encontrar os colegas que têm respostas iguais.
- **Províncias e capitais:** para formar grupos de quatro os alunos têm de combinar regiões adjacentes e as suas capitais, ou seja os alunos têm que encontrar o aluno que tem a capital da sua região.
- **Personagens históricas:** o professor num jogo de cartas escreve o nome de algumas figuras históricas. As cartas são distribuídas aos alunos e o grupo forma-se quando os alunos encontram as personagens históricas de acordo com o período histórico em questão.
- **Personagens literárias:** o docente, entrega a cada aluno, um guia com o nome de uma personagem das obras que tenham lido na sala de aula. Os alunos têm que agrupar as personagens pertencentes à mesma história, peça ou poema.
- **Preferências pessoais:** os alunos escrevem no papel, por exemplo o nome do seu desporto favorito, e posteriormente agrupam-se os elementos com os mesmos gostos.
- **Distribuição estratificada:** O professor garante neste tipo de grupo que em cada grupo, um ou dois alunos têm características específicas como o nível de leitura ou estilo de aprendizagem.

Para distribuir os alunos aleatoriamente mas segundo o seu nível de rendimento o professor pode formar os grupos do topo para a base conforme um conceito

ou classificações passadas formando assim o grupo com alunos de nível mais elevado, inferior e médio.

“Las categorías empleadas para distribuir a los alumnos en grupos les indican a éstos cuáles son las características que el docente considera importantes” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 19).

- **Os grupos selecionados pela docente:** Permite ao docente decidir quem vai trabalhar com quem. Autores referem que um dos seus métodos favoritos consiste em criar grupos de apoio para cada aluno. Assim sendo, cada aluno deve mencionar três colegas com quem gostaria de trabalhar. A análise dos resultados permite ao docente identificar o aluno mais escolhido, alunos isolados ou seja que não foram escolhidos por ninguém. É nos alunos de “alto risco” que o professor deverá centrar a sua ação tentando integrá-los no grupo. Para isso o professor forma grupos integrando os alunos mais populares com os isolados, maximizando a capacidade de os alunos isolados participarem nas atividades.
- **Os grupos selecionados pelos próprios alunos:** Conforme os autores, a técnica menos desejável de se fazer uma vez que poderão resultar grupos homogêneos, ou de alunos com bons resultados escolares, ou só meninas, entre outros exemplos. Esta opção elimina a possibilidade de os alunos alargarem o seu círculo de conhecidos. Uma solução para esta técnica é colocar um elemento por eles elegido e outro selecionado pelo docente.

Na conceção de Leitão (2006 , pp.64-67) a constituição de grupos deve ser entendida num contexto de cultura cooperativa , onde todos os membros devem estar ativamente envolvidos, existindo uma diversidade de opções que se colocam a professores e alunos. Contudo, embora seja importante conceder aos alunos a oportunidade de escolher e tomar autonomamente decisões, não se deve considerar que a constiuição dos grupos deva repousar unicamente nas escolhas dos alunos. As escolhas dos alunos é um aspeto a ter em conta mas não o obrigatório, único e o melhor.

Conforme mencionado, várias são as estragégias a que se pode recorrer para formar os grupos de trabalho cooperativo contudo, esta última perspetiva apresentada, parece-nos a mais sensata na medida em que a cooperatividade deve existir entre os professores e alunos e ser observada desde o início das atividades. Neste sentido, acreditamos que é mais produtivo dar “voz” à opinião dos alunos, sendo que a decisão final é a do professor e de acordo com o que sabe sobre os elementos.

5.5.Duração temporal do grupo de trabalho cooperativo

Para se responder à questão “¿Cuánto tiempo deben mantenerse los grupos de aprendizaje cooperativo?” Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p. 20) afirmam que é determinante ter em conta o tipo de grupo de aprendizagem cooperativa que se pretende desenvolver. Como já mencionado anteriormente um grupo de base cooperativa tem normalmente uma duração de um ano; os grupos informais têm uma durabilidade de minutos e no máximo um período e um grupo formal tem uma duração dependente dos alunos e da docente. Havendo para além disto, docentes que preferem manter os grupos durante um semestre ou ano letivo e outros para dar resposta a uma unidade didática ou capítulo.

O conselho dos autores é de que um grupo deve trabalhar em conjunto o tempo necessário para que daí resultem bons resultados, não se devendo desfazer grupos que têm dificuldades de funcionamento pois impede-os de desenvolverem as capacidades para resolver os seus problemas.

Os escritores realçam que se os alunos acharem que vão trabalhar com todos os outros eles estão mais predispostos a trabalhar em grupos onde à partida poderiam não gostar.

Freitas & Freitas (2003, pp. 41-42) têm uma posição díspar da dos autores anteriormente referenciados, uma vez que consideram que os grupos de aprendizagem cooperativa não devem ser permanentes na medida em que com o tempo os grupos acabam por adquirir “vida própria” e começam a surgir conflitos naturais, que regra geral não beneficiam a aprendizagem. É importante que os grupos estejam de acordo com as finalidades do seu trabalho e a duração deve variar consoante essas mesmas finalidades. Os autores, à semelhança de Johnson, Johnson & Holubec, aludem que uma regra importante é que os alunos não percebam que o grupo é fixo, a não ser que os alunos já estejam familiarizados com o método.

Na sua obra intitulada de *Aprendizagem cooperativa e inclusão*, Leitão (2006, p.63) faz referência à existência de dois tipos de grupo quanto à dimensão temporal: os grupos transitórios ou temporários e os grupos com uma duração temporal mais prolongada. Os primeiros têm normalmente a duração necessária para se concretizar uma tarefa e são importantes ao acentuarem a dimensão do conforto com o novo e o diferente, pois envolvem dinâmicas de reorganização dos grupos. Os segundos são grupos que duram mais tempo, por exemplo todo o ano letivo e por isso, proporcionam o desenvolvimento de sentimentos de vinculação afetiva, de segurança, de pertença e de identificação a um grupo de referência.

Estes autores citam Putnam (1997, pp 60-61) e afirmam estar em concordância com a sua posição quando afirma que os alunos num grupo “devem permanecer juntos o tempo suficiente para que o grupo ganhe identidade” (Freitas & Freitas, 2003, p. 42).

5.6. Função do docente, na aprendizagem cooperativa

Tal como em outra atividade que se desenvolva no espaço de sala de aula o professor tem um papel essencial e múltiplo, esforçando-se por harmonizar os aspetos operatórios e efetivos do seu papel. Ele coloca o grupo a funcionar de uma forma capaz de descobrir o seu regulamento ótimo (Vanoye, 1987, p. 104).

Do ponto de vista da cooperação, e conforme a perspetiva de Vanoye (1987, p.103), o seu papel incide sobre:

- ✓ A tarefa a realizar, esforçando-se por fazer respeitar as normas de realização da mesma e velando pela qualidade do trabalho;
- ✓ O grupo, como normativo e auxiliar, suscitando a sua criatividade de cada elemento;
- ✓ O grupo, assumindo a sua função de elucidar e facilitar as relações interpessoais.

Ainda segundo o mesmo autor, o papel do professor pode ser revelado de vários modos:

- ✚ Modo autoritário ou diretivo – quando o professor assume o papel de chefe sendo que é ele que estabelece todas as diretrizes e prescrições, assegura a disciplina e conduz o trabalho conforme o planificado, sem comunicar nada ao grupo. Neste modelo a orientação nunca é clara e assertiva.
- ✚ Modo democrático ou cooperativo – o professor esforça-se por se integrar no grupo. As suas diretrizes são propostas e são objeto de deliberação do grupo que ele suscita e encoraja. Tudo é discutido com o grupo e qualquer juízo que se faça é em direção ao grupo e não aos indivíduos.
- ✚ Modo “deixa fazer” não diretivo – o docente apresenta o trabalho e deixa que os discentes façam o que entenderem não intervindo a nível algum.

Apesar de expor os vários modos, o autor afirma que um verdadeiro trabalho de grupo exclui a diretividade ou autoritarismo.

Monereo e Gisbert (2002, citado em Ludovino 2012, p. 34) consideram que o professor deverá ser “o engenheiro da aprendizagem cooperativa” e não apenas um técnico, isto é, ele deverá compreender bem aquilo que aplica, ser capaz de fazer ajustes quando necessário e adequar o pretendido à realidade.

O docente tem um papel variante de acordo com o tipo de alunos que tem presente na sua turma. Quando tem perante si grupos formais de aprendizagem cooperativa este deve: orientar a sua ação para especificar os objetivos do projeto à turma; tomar decisões prévias de ensino; explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; supervisionar a aprendizagem dos alunos e intervir nos grupos para dar apoio nas tarefas e melhorar o desempenho interpessoal e

grupal, avaliando as aprendizagens dos discentes para ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que o seu grupo desenvolveu as tarefas. Nos grupos informais, o professor à semelhança do que acontece com os grupos formais, certifica-se que os estudantes fizeram o trabalho de organizar, explicar, reunir e integrar os materiais em estruturas conceituais existentes durante as atividades de ensino direto.

De uma forma genérica, o seu papel reside em apresentar os objetivos de trabalho, preparar a aprendizagem cooperativa, motivar os alunos, explicar os procedimentos que os alunos devem adotar para que consigam concretizar as tarefas com êxito. Para além disto, o professor deve ter em atenção a necessidade de transmitir aos alunos a responsabilidade individual que têm perante um trabalho de grupo cooperativo, assim como a interdependência positiva e interação pessoal que deve ser intrínseca aos elementos do grupo para que desenvolva um verdadeiro trabalho cooperativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Fraile (1998, citado em Ribeiro C. M. 2006, pp. 57 - 58) observa que o professor desempenha um papel mais complexo numa situação de aprendizagem cooperativa que numa aula de ensino tradicional. O seu papel vai ao encontro do exercício de variadas funções, entre as quais: a facilitação do processo de aprendizagem no grupo reforçando a confiança e autonomia entre os elementos para que resolvam os problemas; a ajuda para resolver situações problemáticas que possam surgir como a recusa de um aluno em trabalhar em grupos de aprendizagem cooperativa; observar sistematicamente os grupos; o estabelecimento de canais de comunicação e reflexão eficazes permitindo um feedback em tempo real para avaliar o desempenho do aluno e assim poder dar-lhes indicações daquilo que pode melhorar, por exemplo.

Freitas & Freitas (2003, p. 116) apresentam um conjunto de métodos e atividades de aprendizagem cooperativa, articulando o papel desempenhado pelo professor. Apesar disto, revela que um professor que pretenda usar eficazmente a aprendizagem cooperativa deverá ter em conta cinco estratégias gerais. A primeira consiste em especificar claramente os objetivos da lição, isto é, a matéria a aprender; a segunda diz respeito à tomada de decisões sobre os grupos antes de iniciar os trabalhos (decidir acerca do tamanho do grupo, a distribuição dos alunos por grupo); a terceira é expor claramente aos alunos a tarefa, o objetivo e a atividade de aprendizagem; a quarta estratégia consiste em verificar a eficácia dos grupos cooperativos, dando auxílio ao desenvolvimento das tarefas ou desenvolvimento de capacidades interpessoais ou de grupo; por fim, avaliar o resultado dos alunos e ajudá-los a discutir a qualidade da colaboração que experimentaram.

Conforme C.Mir et al. (1998 mencionado em Fontes & Freixo 2004, p.59) várias são as funções do professor em relação ao trabalho de grupo e em relação à turma. Quanto mais estruturado e organizado estiver o trabalho, maior será a capacidade de autoregulação do grupo

e conseqüentemente o seu sucesso, o que acaba por atribuir grande responsabilidade durante todo o processo para o professor, tabela 1 e 2.

- Garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo;
- Verificar se se realiza o intercâmbio necessário dentro do grupo e controlar a rotatividade dos papeis;
- Estimular o intercâmbio de explicações e justificações que tenham a ver com a realização das tarefas;
- Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização do trabalho;
- Garantir o sucesso dos elementos mais fracos;
- Fornecer ao grupo critérios e instrumentos de avaliação do seu trabalho;
- Controlar o tempo que o grupo ocupa na realização das tarefas;
- Responder apenas a questões que tenham a ver com decisões do grupo e que não se tenham resolvido com razoabilidade;
- Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo;
- Estimular a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes.

Tabela 1. Funções que o professor deve assumir no desenvolvimento do trabalho cooperativo, segundo C. Mir et al.1998, adaptado de Fontes & Freixo (2004,p.59)

- Explicar as normas do trabalho cooperativo;
- Explicar as tarefas e os materiais necessários para a realização destas;
- Expor as características gerais do trabalho que se vai desenvolver;
- Organizar os grupos e os materiais de acordo com o trabalho a realizar;
- Prever tarefas complementares.

Tabela 2.Funções do professor em relação à turma, segundo C. Mir et al,1998, adaptado de Fontes & Freixo (2004,p.59)

“Se toda a actividade estiver bem estruturada, bem planificada o professor ficará num segundo plano, o que não significa menos importante. Ele observa os alunos interagindo entre si, desenvolvendo capacidades que permitam a resolução do problema apresentado. Deste modo, o professor detecta quais são os problemas que os seus alunos têm para interagir e pode intervir proporcionando a ajuda precisa para que os alunos resolvam com êxito a tarefa proposta.” (Bidegáin, 1999) citado em Ribeiro C. M. (2006, p. 72).

Sem dúvida que esta última referência, assim como as anteriores, dizem muito sobre o que pensamos ser o papel do professor.

Na nossa opinião, o seu papel deverá reverter-se para segundo plano logo que se inicie a realização do trabalho efetivo, pois a preparação do mesmo exige que o seu papel seja imprescindível e indiscutível para o sucesso do trabalho de grupo. O professor tem o papel de

pré organizar todo o material e tomar todas as decisões mas, dando se início às atividades o seu papel deve passar de ator principal para ator secundário, dando espaço aos alunos para se compreenderem, cooperarem e construírem o seu próprio conhecimento, sempre orientados e auxiliados pelo docente. Em suma, o professor tem um papel importante e presente no trabalho de grupo, mas o seu papel deve-se alterar no decorrer das atividades.

5.7.Papeis dentro dos grupos de trabalho cooperativo

Atribuir papéis aos elementos de um grupo contribui para maximizar a aprendizagem dos alunos, sendo uma forma eficaz de promover o trabalho conjunto e produtivo (Fontes & Freixo, 2004, p. 45).

Fontes & Freixo (2004, p.45) julgam que a atribuição de papeis dentro de um grupo de aprendizagem cooperativa reúne um conjunto de vantagens entre as quais:

- ❖ Reduz a probabilidade de alguns elementos assumirem uma posição passiva ou dominadora no seio do grupo;
- ❖ Garante a aprendizagem e a utilização das atividades básicas do grupo;
- ❖ Favorece a interdependência entre todos os elementos de um grupo, uma vez que se atribuem papéis complementares e interligados.

Os autores anteriormente mencionados classificam os papéis de acordo com a sua função e os objetivos pretendidos. Neste sentido surgem duas categorias:

1ª Categoria – Papeis que favorecem a integração dos alunos dentro do grupo:

Observador e comentador: regista os factos relacionados com o desempenho de cada elemento do grupo e apresenta as suas observações e os progressos realizados pelo grupo de trabalho cooperativo.

Facilitador de comunicação: recorda as instruções fornecidas; faz com que cada elemento realize a sua tarefa e estimula a participação de todos os elementos do grupo.

Conciliador: encoraja o trabalho dos colegas; previne possíveis conflitos no seio do grupo e sugere e procura soluções para problemas no grupo.

Verificador: certifica-se de que o trabalho foi concluído com êxito e regista e guarda todo o material que o grupo recolheu.

Intermediário: pede ajuda quer ao professor quer aos seus colegas para resolver problemas e expõe os factos e resultados das ajudas.

2ª Categoria – Papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas

O que gere o tempo, os recursos e os ruídos: lembra os prazos a cumprir das tarefas e controla o tempo para a realização das mesmas; faz uma previsão temporal do tempo necessário

para concluir cada etapa do trabalho; faz a gestão do trabalho pesquisado e elaborado e controla o ruído e tom de voz do grupo.

O que coordena o grupo: mostra a relação entre as diferentes opiniões; coordena as diferentes atividades;

O que recolhe a informação: pede esclarecimentos sobre os factos para melhor os compreender; recolhe material que lhes possa servir de apoio à concretização das tarefas.

O que avalia o trabalho: avalia a prestação do grupo na concretização das tarefas.

O que faz as anotações: anota sugestões, discussões e decisões e “é a memória do grupo”.

O que estimula a participação: estimula a participação, intervenção e promove a interação entre todos os elementos do grupo.

Fontes e Freixo (2004, p.47) opinam que a assunção de papéis dentro de um grupo promove o desenvolvimento e perspetivas éticas, culturais, sociais e cognitivas. Mas para que estas sejam desenvolvidas é necessário uma apresentação dos papéis a serem tomados por cada elemento, de forma gradual à medida que estes vão desenvolvendo competências cooperativas. Para além disto, as fichas desempenham um papel importante na medida em que contribuem para a interiorização das tarefas por parte dos alunos. O professor ao atribuir estas fichas pode optar por determinar os papéis a desempenhar por cada elemento ou pode responsabilizar os alunos por esta tarefa, lembrando-os que os papéis devem ser rotativos, para que se garanta que todos os alunos adquiriram, com a prática, competência no desempenho dos diferentes papéis.

Os autores Freitas & Freitas (2003, p.117) assim como os autores anteriormente referidos, compartilham a ideia de que dentro de um grupo de trabalho deve existir uma distribuição de papéis para assegurar a interdependência, como o de verificador, observador e porta voz.

Para além disto, estes autores aludem que qualquer grupo tem de se organizar para que todos os elementos sintam que a sua ação é útil, existindo por isso, uma interdependência quando todos os membros trabalham para um fim comum. Os autores destacam que a interdependência de papéis existe quando cada elemento tem um papel que está dependente do outro e o conjunto de papéis proporciona o bom funcionamento do grupo.

Os autores Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p.24) na sua obra intitulada de “El aprendizaje cooperativo en el aula” também se dedicam ao estudo da atribuição de papéis de um grupo cooperativo e defendem que esta estratégia indica o que se pode esperar de cada membro do grupo e o que está estipulado que cada um deles concretize. Para além disto, advogam que a designação de papéis tem múltiplas vantagens: reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva; garante que o grupo utilize técnicas de grupo e que todos os elementos as aprendam; cria uma interdependência entre os membros do grupo quando os seus papéis estão conectados e se complementam.

Gourgand (1971, p.110) considera que a partilha de responsabilidades contribuiu para desenvolver o espírito de grupo e independentemente das tarefas a realizar pelos elementos, elas dão a cada um a sensação de utilidade e contribuição para o desenvolvimento e conclusão do trabalho proposto.

Vanoye, (1987, p.39-40) considera que os grupos mais ricos são aqueles que possuem elementos heterogêneos e em que cada um deles desempenha um papel quer pelo seu estatuto ou função quer pela sua personalidade. O autor admite que os papéis podem mudar consoante as situações e as relações com os outros e que avaliar a importância da noção do papel de cada participante por meios de exercício de sensibilização é útil pois nem sempre as pessoas se apercebem que estão a desempenhar um papel.

Um grupo de trabalho cooperativo, tal como a designação indica pressupõe que cada elemento trabalhe para um projeto comum. Contudo, estamos de acordo com algumas das ideias dos autores aqui utilizados, que todos os alunos devem desempenhar tarefas e que eles devem ser sensibilizados para isso mesmo. Temos, no entanto, uma posição diferente de algumas ideias até aqui aludidas das quais vamos destacar duas: a de que os papéis devem ser atribuídos previamente pelo docente e que esses papéis devem ser rotativos. Estes dois aspetos não nos parecem relevantes na medida em que deve ser incutido através deste método o sentido de responsabilidade e podemos solicitar aos alunos que sejam eles a definir as tarefas ou papéis de cada um lembrando, sistematicamente a *regra de ouro*, de que as tarefas têm de ser desempenhadas por todos. Esta atitude incute-lhes sentido de responsabilidade e de pertença para com o trabalho que estão a desenvolver na medida em que ele está a ser gerido livremente pelos alunos e auxiliado pelo professor. Relativamente à rotatividade de papéis parece-nos que é um aspeto que o grupo deverá decidir e fazê-lo de acordo com o que consideram mais benéfico para a construção do seu trabalho, pois esse aspeto não nos parece que condicione a aprendizagem ou sucesso dos alunos.

5.8. Organização do espaço sala de aula

Uma sala de aula onde se irá realizar um trabalho de grupo, deve ser organizada de maneira a favorecer a comunicação entre os participantes, existindo para isso três condições essenciais: é necessário que as pessoas se vejam, se ouçam e que estejam organizados de forma a que exista interação, interdependência e intercomunicação.

A disposição espacial deve ter em conta o decurso do trabalho. Isto é, no decorrer do projeto deve-se ter consciência das vantagens e desvantagens de determinada disposição para que as mudanças necessárias possam ser realizadas.

Os observadores poderão ser encarregados de fazer o esquema da disposição espacial dos membros do grupo e registar a sua influência no decurso do trabalho (Vanoye, 1987, p. 25).

Conforme Gourgand (1971, pp.52-55) a escolha da sala é importante aquando a concretização de trabalhos de grupo. Esta deve ser calma, espaçosa, com luz e ar e deve ser *nua* tendo em conta a sua decoração uma vez que os adereços na parede podem distrair os alunos.

Quanto à disposição das mesas da sala de aula, o mesmo autor considera que pode variar, contudo ela deve ter sempre como máxima permitir a cada aluno comunicar com toda a gente. Tendo em conta as várias hipóteses que nos coloca, vamos apresentar sucintamente cada uma delas.

A mesa redonda favorece a comunicação e coloca todos os participantes em pé de igualdade. No entanto ela torna difícil a utilização do quadro pelo docente uma vez que, os alunos têm dificuldades em visualizá-lo. A mesa retangular, permite a utilização do quadro, mas se o grupo excede as dez pessoas a comunicação é difícil. As pessoas dispostas numa mesa em linha têm tendência para comunicar com o seu parceiro da frente, mas não o conseguem fazer entre si, salvo a exceção do vizinho do lado. A mesa quadrada facilita o uso do quadro e facilita a comunicação.

Freitas & Freitas (2003, p.42-43) mencionam que a experiência tem revelado que a organização da sala, quando se pretende utilizar a aprendizagem cooperativa tem grande importância e não deve ser negligenciável, pois é necessário criar um espaço em que todos possam trocar impressões sem perturbar os outros.

Adequar uma sala de aula tradicional ao ensino cooperativo é tarefa fácil. Basta que os alunos de duas em duas filas façam uma rotação de 180 graus, ficando cara a cara. Esta disposição é conveniente quando os grupos são compostos por quatro elementos.

A opinião de Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p.21) é de que a disposição e organização do espaço da sala de aula (mesas e cadeiras) afetam a conduta dos alunos e do docente e podem facilitar ou impedir a aprendizagem.

Os autores enumeram seis aspetos intrínsecos à organização do espaço físico da aula e à realização de um trabalho cooperativo:

1. O aspeto físico e espacial manifesta a conduta que o docente considera apropriada e espera que se manifeste na aula;
2. O arranjo da aula influencia o rendimento dos alunos e a quantidade de tempo que dedicam à realização das tarefas, pois afeta a visão e audição dos alunos;
3. Influencia a participação docente e dos alunos nas atividades e a comunicação entre os alunos e entre estes e a docente;
4. Afeta a oportunidade de os alunos criarem laços de amizade e de estabelecerem contactos uns com os outros;

5. Ajuda os alunos a sentirem maior segurança por saberem onde começam e terminam as atividades estruturadas;
6. Facilita a circulação, interação e orientação do trabalho e conduta dos alunos.

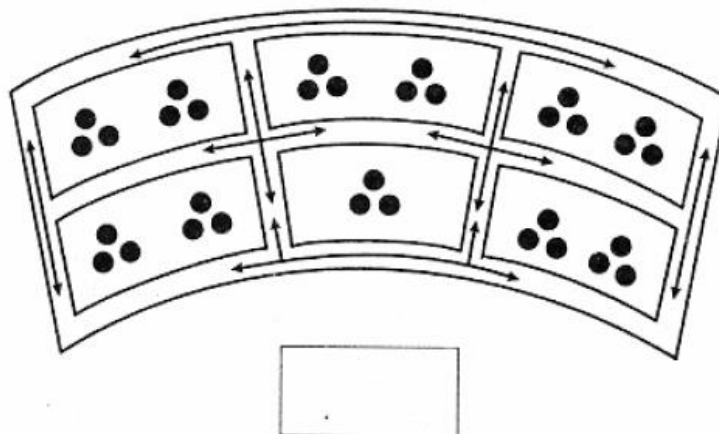


Figura 4. Disposição da sala para grupos de três elementos. Baseado em Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p.23)

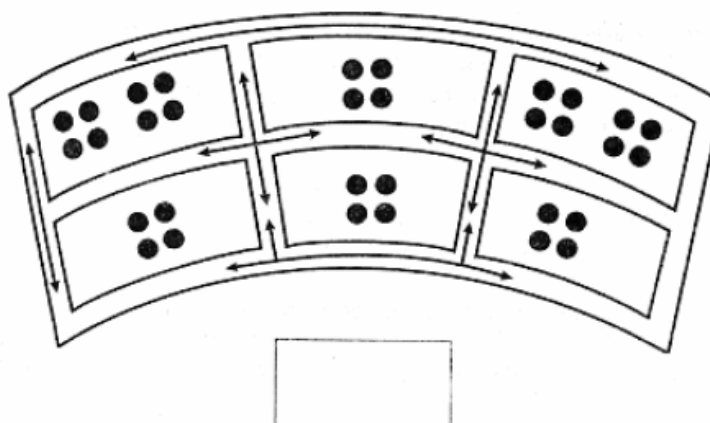


Figura 5. Disposição da sala para grupos de quatro elementos. Baseado em Johnson, Johnson, & Holubec (1999, p.23)

6.Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um método cada vez mais utilizado nas salas de aula. Contudo, como qualquer método apresenta as vantagens e desvantagens. É face a este fator que vamos apresentar algumas posições de autores referentes ao assunto, para nos permitir fazer o balanço de qual “parte pesa mais na balança”.

De acordo com Johnson, Johnson Johnson & Holubec (1999, p.10), a cooperação relativamente aos métodos individualistas e competitivos e de acordo com várias investigações

já realizadas possui várias vantagens, desde os esforços dos alunos para alcançar um bom desempenho, as relações positivas que se criam e a saúde mental. Vamos analisar, especificamente, cada uma destas vantagens que são intrínsecas à aprendizagem cooperativa.

1. Maiores esforços para alcançar o bom desempenho: os alunos têm mais rendimento, produtividade e maior possibilidade de retenção da informação a longo prazo, motivação intrínseca, mais tempo dedicado às tarefas e maior nível de pensamento crítico e de raciocínio;
2. Relações mais positivas entre os alunos: espírito de equipa, relação pessoal e escolar, relações solidárias e comprometidas;
3. Maior saúde mental: maior ajuste psicológico geral, fortalecimento do seu, desenvolvimento social, auto estima, integração e capacidade de enfrentar as adversidades.

Fraile, C. (1998) referenciado na obra designada “Vygotsky e a aprendizagem cooperativa” de Fontes & Freixo (2004) considera que as vantagens da aprendizagem cooperativa podem ser agrupadas em duas categorias que passam pelo desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais.

“Categoria 1 – Efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências cognitivas:

- Maior produtividade e rendimento;
- Desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a resolução de problemas;
- Aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de estratégias cognitivas de nível elevado;
- Desenvolvimento e utilização de uma linguagem correta e mais elaborada nos debates e no intercâmbio de informação sobre os grupos.

Categoria 2 – Efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais

- Desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a valorização e a autoestima;
- Aumento do interesse e da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo;
- Aumento das expectativas futuras que tem por base a valorização das capacidades e dos esforços apresentados;
- Desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;
- Desenvolvimento do respeito pelos outros, baseado na confiança, colaboração, solidariedade e empatia;
- Desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e perante a sua própria aprendizagem;

- Integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem” (Fontes & Freixo, 2004, pp. 60-61).

Conforme Fontes & Freixo (2004, p.60-63) a aprendizagem cooperativa organizada em pequenos grupos, permite aos alunos adquirirem determinados valores e competências, que desenvolvam atitudes ligadas à cooperação. A cooperação grupal fornece aos alunos e coloca a escola como promotora de um pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido de aprendizagem e das relações humanas.

Sanches (1994, citado em Ribeiro C. M. 2006, p. 76), considera que a aprendizagem cooperativa aumenta a motivação dos alunos para aprender e melhorar o seu rendimento e dos seus colegas de grupo, facilita a retenção de conteúdos e leva a uma melhor compreensão dos mesmos.

Segundo o referido em Fontes & Freixo (2004,p.61), Johnson & Johnson (1999) e Fraile (1988) defendem que a aprendizagem cooperativa permite que o docente alcance com maior facilidade objetivos quer no domínio cognitivo quer no domínio pessoal e social, pois ela promove em simultâneo estes dois domínios. Também permite ao professor uma grande flexibilidade e criatividade no seu papel de formando, incentivador e observador. O professor deve promover uma aprendizagem ativa e estabelecer relações positivas com os alunos. O mesmo deve exercitar nas aulas esta metodologia uma vez que a esta estão subjacentes algumas dificuldades.

Mir, C. et al. (1998 citado em Fontes & Freixo 2004, p.61) consideram que é ingenuo considerar que a aprendizagem cooperativa apresenta apenas vantagens, uma vez que podem surgir problemas relacionais e dificuldades de coordenação por parte do professor que levam a que os grupos não funcionem. Para que o processo decorra bem, é necessário que os alunos dominem uma série de atitudes e procedimentos intrínsecas à aprendizagem cooperativa. Para além disto, como desvantagem surge também muitas vezes a rapidez com que muitos professores querem atingir resultados positivos, o que pode criar nos alunos situações de stress e angústia se ainda não possuírem as competências necessárias para o bom funcionamento com o grupo onde se inserem. Por fim, a idade dos alunos, os seus hábitos sociais e o interesse que manifestam pelo método de trabalho, pode afetar o desenvolvimento dos grupos de trabalho.

Joaniquet citado em Ribeiro C. M., (2006, p. 77) defende que a adoção deste tipo de metodologia fornece aos professores e alunos estratégias para interatuar juntos, promovendo uma maior socialização e uma aprendizagem significativa embora não solucione todos os problemas no ensino/aprendizagem.

Conforme Fraile (1998, p.13 citado em Fontes & Freixo 2004, p.62-63), para que o trabalho de grupo cooperativo resulte é necessária muita paciência e persistência sobretudo na fase inicial da atividade. O autor menciona uma série de dificuldades que podem surgir aquando do desenvolvimento da aprendizagem cooperativa:

- ✚ “Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis acadêmicos diferentes;
- ✚ Os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes;
- ✚ A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem;
- ✚ Dificuldades em contrapor parametros e modalidades de avaliação adequados;
- ✚ A falta de apoio e convergência de todos os professores de uma turma”;
- ✚ A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos.”

A aprendizagem cooperativa fornece aos alunos experiências quer através da turma quer através de grupos e cria *verdadeiros microcosmos da vida em sociedade*. Ela é dessa forma importante, pois preocupa-se com o desenvolvimento social dos alunos através de processos democráticos na escola e no interior dos seus grupos-turma. Dewey desafia a aprendizagem cooperativa ao propor-lhe uma educação progressista em que os alunos passam a adquirir experiências de aprendizagem significativa.

A aprendizagem cooperativa propõe metodologias de ensino e aprendizagem alternativas, que se baseiem na promoção de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas. Esta metodologia desenvolve nos individuos competências para a sua produção e transformação enquanto agente social (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 47-48).

Freitas & Freitas (2003, p.21) mencionam que depois de aplicado o trabalho de grupo por vários docentes, têm sido diversas as vantagens enunciadas, figura 6.

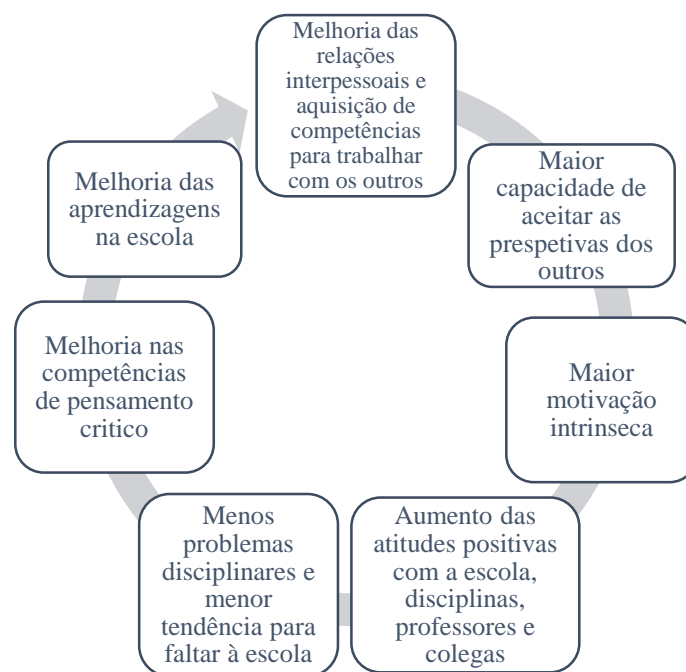


Figura 6. Vantagens da aprendizagem cooperativa, segundo Freixo & Freixo (2003)

“A aprendizagem cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna” (Fontes & Freixo, 2004, p. 63).

7. Avaliação do trabalho de grupo conforme a aprendizagem cooperativa

Avaliar é sem dúvida uma das tarefas mais complicadas e a ela está associada uma grande subjetividade. No entanto, importa compreender que a eficácia dessa ação está associada ao modo como se desenvolve a mesma (Mão-de-Ferro, 1999, p. 172).

Em qualquer avaliação que se realize no espaço de sala de aula, deve habituar-se os alunos a analisar os resultados através de uma reflexão sobre o seu trabalho e os objetivos que foram sendo atingidos.

Tão importante como avaliar o trabalho de grupo cooperativo, é que cada elemento desse grupo cooperativo se sinta responsável pelas aprendizagens definidas. Por isso, apesar de o trabalho ser um trabalho de vários elementos, na avaliação deve existir uma avaliação/responsabilidade individual.

Esta responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é resultado das avaliações individuais. A consequência dessa avaliação individual é que os elementos do grupo vão tentar que todos realizem as suas tarefas e aprendam (Freitas & Freitas, 2003, p. 34).

Existem diversas formas de se proceder à avaliação individual e à responsabilização pessoal, segundo referem Johnson & Johnson (1999, p.81) citado em Freitas & Freitas (2003, pp.2):

- Formar grupos pequenos;
- Haver testes individuais;
- Colocar questões orais aos elementos do grupo ou solicitar que demonstrem certas competências;
- Observar sistematicamente o trabalho dos grupos;
- Existir no grupo um elemento com o papel de verificador da aprendizagem, devendo colocar questões a cada membro;
- Os estudantes ensinarem uns aos outros o que aprenderam, fazendo uma explicação simultânea.

Ainda recorrendo às ideias dos autores anteriormente referidos, a avaliação do processo do trabalho de grupo consiste numa reflexão para compreender dois aspetos: quais as ações que foram úteis e inúteis e as ações a que se deve dar continuidade e as que devem ser alteradas. Para além disto, torna-se importante que se estruture uma aprendizagem que permita uma avaliação real, para o que se deve ter em conta cinco requisitos:

- Avaliação das interações de grupo – através da observação sistemática dos grupos com recursos a fichas para o registo das observações.
- Feedback constante – deve existir um momento para o grupo fazer uma reflexão, permitindo o feedback entre os vários elementos e tornar claro se cada um está a contribuir para que o grupo atinja os seus objetivos.
- Tempo para reflexão – dar tempo para uma avaliação do processo pois só se pode progredir se for possível refletir de modo a efetuar mudanças e verificar se foram eficientes.
- Avaliação do processo em grupo turma – o professor realiza reflexões perante a turma sobre os grupos e pode solicitar, caso haja um observador nos grupos, que este dê conta do seu trabalho e dos progressos do grupo.
- Demonstração de satisfação pelos progressos – esta demonstração de satisfação prevê que se melhorem os resultados dos trabalhos, as inter-relações entre os membros do grupo, autoestima, motivação e melhoria das atitudes dos alunos.

A nossa perspectiva vai ao encontro das apresentadas pelos autores supramencionados. Consideramos importante a avaliação, pois a mesma é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. No trabalho de grupo a avaliação não perde relevância, aliás ganha e os alunos devem ter consciência disso. Devem compreender que o seu trabalho está a ser avaliado e que tal afeta o trabalho e a respetiva avaliação dos seus colegas.

A atribuição de notas diferentes aos elementos do grupo é de extrema importância pois incute nos alunos o sentido de responsabilidade individual. Este aspeto da avaliação deve ser dado a conhecer aos alunos, para que desde o início das atividades se empenhem nas tarefas e desenvolvam de facto um trabalho em conjunto.

Os alunos, assim como os professores, devem também ter um papel ativo na avaliação e devem fazer e receber um feedback constante no decorrer da atividade. Em paralelo, são também essenciais, as auto e heteroavaliações feitas pelos alunos ao seu trabalho e ao dos colegas. Estas são importantes quer para o professor quer para o aluno. Ao professor permite-lhe a recolha de mais informação para proceder à avaliação dos elementos do grupo e aos alunos atribui-lhes um papel ativo neste processo e permite que abandonem a ideia de que apenas são avaliados e não podem avaliar e fornece-lhes a tomada de consciência de que o seu contributo é importante.

A colocação de questões orais individuais é também algo a ser aplicado, pois permite ao docente uma percepção daquilo que foi ou não adquirido por cada elemento do grupo e efetuar uma avaliação mais adequada.

Os alunos assim como o professor devem sentir que esta avaliação foi a mais justa, objetiva e adequada possível, independentemente de qual o método escolhido para a fazer.

Capítulo 2. - Enquadramento metodológico

1. Contextualização do espaço educativo

“Semeando estrelas e plantando luas”

(lema do agrupamento de escolas António Nobre)



Figura 7. Escola Nicolau Nasoni

A Unidade Orgânica Agrupamento de Escolas António Nobre com cerca de 1352 alunos no ano letivo 2014/2015, conforme a informação outorgada por um docente da escola, é constituída por sete escolas: quatro escolas do 1.º ciclo com pré-escolar, Escola Básica da Areosa, Escola Básica Nicolau Nasoni e Escola Básica e Secundária de António Nobre.

A Escola Básica Nicolau Nasoni localiza-se na Rua Sto. António de Contumil, Campanhã, Porto. Foi inaugurada no ano de 1992, dando início a um Projeto Escolar designado pelo agrupamento de Escolas António Nobre como Escola Inclusiva, que ainda hoje mantém.

A Escola dispõe de uma oferta educativa para o 2º e 3º ciclo do ensino básico; cursos de educação e formação (CEF- Tipo II); cursos Profissionais e unidade de apoio à multideficiência.

A componente letiva funciona das 8:25h às 16:55h, quer para o 2º e 3º ciclo do ensino básico regular quer para o Curso de Educação de Jovens (CEF).

A instituição escolar compreende os espaços de ensino, espaços complementares de apoio, instalações ginnodesportivas, recreios com campos de jogos, jardins e uma biblioteca. Para além disto, a instalação possui acessos para pessoas com mobilidade reduzida.

Assumindo-se como uma escola inclusiva, a Escola Básica Nicolau Nasoni acolhe alunos portadores de várias deficiências, nomeadamente a auditiva, integrando estes alunos em turmas regulares visando uma inclusão integral destes alunos.

Em consonância com outras instituições escolares ela possui pontos fortes e fracos. Conforme a informação da Unidade Orgânica Interna do agrupamento, facultada por uma das

docentes pertencentes ao conselho pedagógico da escola, vários são os pontos fortes desde o empenho dos professores, satisfação dos alunos, localização das escolas dos agrupamentos, medidas de diferenciação pedagógica ao nível da coadjuvância do Português e da Matemática, organização do desporto escolar no final do horário, intercâmbio e partilha de boas práticas pedagógicas, acompanhamento às famílias em situações de risco, entre outros. Como pontos fracos ao nível interno são referenciados os resultados escolares pouco satisfatórios, discrepância entre avaliação interna e externa, maior número de ocorrências disciplinares em sala de aula, falta de eficácia das medidas para o sucesso escolar frágil relação escola família, entre outras.

Esta encontra-se dividida por dois pisos. No primeiro piso, estão localizadas as áreas de serviço (secretaria, telefone, reprografia, papelaria, cantina e bufete, gabinete médico, SPO, núcleo de apoio educativo, e unidade de multideficiência). No segundo piso encontram-se a sala de coordenação, sala dos professores, sala dos diretores de turma, biblioteca e as salas de aula normais e específicas.

As salas de aulas são apetrechadas com computadores que servem de apoio ao professor na lecionação das aulas e controle administrativo (marcar as aulas e os sumários).

Apesar disso, as instalações deveriam ser melhoradas, ao nível dos quadros, telas e os próprios estores para um melhor aproveitamento do tempo letivo. A qualidade destes instrumentos é por vezes um entrave ao desenvolvimento de certas atividades.

Os alunos são provenientes da cidade do Porto, nomeadamente das freguesias de Paranhos e de Campanhã e de concelhos limítrofes da cidade. A freguesia de Campanhã concentra quase metade da habitação social da cidade do Porto, registando grande concentração de população em risco de pobreza, com agregados familiares afetados pelo desemprego, famílias numerosas sem meios de subsistência e problemas sociais como o álcool, a droga e a prostituição.

O público-alvo é bastante heterogéneo a nível económico, social e cultural, constituído por alguns alunos de etnia cigana, dos PALOP, de acordo com a localização das escolas e a proveniência dos alunos. Cinquenta por cento dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar (Escalão A e B).

A escola mantém vários protocolos/ parcerias com várias entidades: a Camara Municipal do Porto, Junta de Freguesia de Campanhã, Instituições de Ensino Superior Público e Privado, com a Polícia Segura, assim com empresas representativas do tecido empresarial da zona. Também têm um protocolo com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, daí existirem estágios pedagógicos.

Juntamente com alguns destes parceiros desenvolveu vários projetos, nomeadamente os Projetos PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar), PASSE (Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar), Projetos de Prevenção e Segurança –

Prevenção Rodoviária, Promoção e Educação para a Saúde (PES), Projetos de Solidariedade Social, entre outros.

2. Caraterização da amostra

Tendo como objetivo aplicar o tema em estudo foi necessário efetuar uma caraterização da turma em que iriam ser aplicados os trabalhos de grupo cooperativo. Neste sentido foi analisado um inquérito distribuído aos alunos no início do ano pela sua diretora de turma, posteriormente facultado.

A turma em que foi aplicado o tema do relatório de estágio foi a mesma quer para a disciplina de Geografia quer para a disciplina de História, a turma identificada como X do nono ano de escolaridade.

Os resultados a apresentar são fruto de um trabalho estatístico após a aplicação de inquéritos por questionários, compostos por 17 questões. A primeira parte do inquérito diz respeito a dados biográficos dos alunos, do agregado familiar e do encarregado de educação. A segunda parte do inquérito era dirigida ao percurso escolar de cada aluno, ocupação de tempos livres, estudo, saúde e outros aspetos.

A turma X do nono ano de escolaridade é composta por 18 alunos, sendo que 8 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

A maioria dos alunos tem 15 anos de idade, existindo um aluna com 16 anos e 6 alunos com 14 anos.

Todos eles têm nacionalidade portuguesa e são, na sua maioria, habitantes da cidade do Porto. Têm na sua maioria como encarregado de educação a mãe, que tem uma média de idades compreendida entre os 40 a 49 anos de idade.

Da análise estatística das suas respostas pode-se aferir que, a generalidade dos agregados destes alunos é composta por quatro pessoas. Relativamente à profissão dos pais, as respostas foram diversificadas. Contudo, merece destaque o considerável número de desempregados no seio destas famílias, sobretudo as suas mães. Entre as habilitações académicas destacam-se, o término do 2º e 3º ciclo de escolaridade pelas suas mães e pais.

Dos 18 alunos que compõem esta turma, 12 afirmaram que frequentaram o ensino pré-escolar e 10 dos 18 alunos já ficaram retidos num nível escolar pelo menos 1 vez e 2 deles já ficaram retidos 2 vezes. O ano em que mais alunos ficaram retidos foi o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Dez dos alunos inquiridos referiu que já tinham tido ou têm algum tipo de apoio educativo e seis deles referiram já terem tido participações disciplinares.

A maioria dos alunos apenas pretende completar o 12º ano de escolaridade.

Os alunos apontam que a sua disciplina favorita é a Matemática, mas também, aquela em que apresentam maiores dificuldades.

De um total de dezoito alunos, dez mencionaram que usufruíram de apoio da ASE (Ação Social Escolar), e na sua maioria, os alunos beneficiam do escalão A.

Nesta turma existem apoios às necessidades educativas especiais a três alunos, duas do sexo feminino e um do sexo masculino pois são portadores de deficiências auditivas profundas.

Nas questões dirigidas à ocupação dos tempos livres os alunos, na sua maioria, referiram que se ocupavam utilizando o computador, ouvindo música e vendo televisão, sendo que nenhum dos inquiridos frequenta qualquer atividade de enriquecimento/complemento curricular.

3. Instrumentos de recolha de dados

Tendo esta investigação uma intervenção pedagógica no âmbito da prática de ensino supervisionada e de uma aplicação prática do relatório de estágio, houve a necessidade de elaborar instrumentos para avaliar as atividades desenvolvidas nos âmbitos acima supramencionados.

3.1. Observação direta

Segundo Campenhoudt (1998 citado em Ribeiro C. M. 2006, p. 82), a observação é um método em que o investigador procede à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.

De acordo com Hébert (1996) citado em Ribeiro C. M. (2006, p. 82) existem duas formas de observação, a observação sistemática e a observação participante. A primeira pressupõe que os comportamentos a observar sejam pré-definidos pelo observador; na segunda, o investigador não determina, à partida, os comportamentos ou acontecimentos que serão objeto da sua observação.

“A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes.” (Pais & Monteiro, 2002, p. 54)

Este tipo de avaliação deve ser cuidada para permitir a recolha de “provas” e para evitar a ansiedade que estes testes provocam quer nos alunos quer nos professores. Importa, portanto, estruturar esta avaliação, definir os objetivos, selecionar os alunos a observar, escolher a

informação e recolher e construir um instrumento de registo fácil (Pais & Monteiro, 2002, p. 55).

Para dar sentido a esta investigação foi aplicada o método de observação direta ou, como designa Hébert, *idem*, a observação participante na disciplina de Geografia. No documento que elaboramos e que consistia numa espécie de tabela estavam identificados os grupos de trabalho e respetivos dias de trabalho. Entre a identificação dos grupos de trabalho estava um espaço onde a docente registava aquilo que considerava pertinente para avaliar.

Para este método foi necessária fazer uma análise de conteúdo para alcançar algumas ilações. Vamos então compreender em que consiste a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo está presente desde as primeiras tentativas do homem interpretar os antigos escritos. Contudo, apenas foi sistematizada como método na década de 1920 devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda utilizada na II Guerra Mundial (Silva, Gobbi, & Simão, 2004, p. 4).

Segundo Esteves (2006, p.107) a análise de conteúdo surgiu por volta de 1925 e começou por ser utilizada por jornalistas, sociólogos e estudiosos da literatura. O autor designa a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida.

Lazarsfeld (2004, citado em Silva, Gobbi, & Simão, p.4), considera que a análise de conteúdo é um técnica de investigação que tem como objetivo a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo presente numa comunicação.

Janeira (s.d, p.371), na sua obra intitulada “A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais” faz alusão à definição de B. Berelson de análise de conteúdo. O autor afirma que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que descreve objetivamente, sistematicamente e quantitativamente o conteúdo manifestado numa comunicação. Esta comunicação conforme Janeira (n.d) pode ser do tipo oral, escrita , imagética ou textual.

Stemler (2001, citado em Esteves, p. 107), considera que a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de um texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação.

Van der Maren (1995 citado em Esteves, p. 107) revela que nela se pode trabalhar com dados evocados pelo investigador que consistem em dados da observação direta, notas de campo, documentos de arquivo, ou seja fenómenos que existem independentemente da sua ação, e dados suscitados pelo investigador, ou seja, respostas a entrevistas, respostas abertas solicitadas em questionários.

É através da categorização que os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes.

Para as categorias ou classes onde os dados vão ser agrupados, podem ser criadas dois tipos de procedimentos: os procedimentos fechados ou abertos. Os procedimentos fechados

representam todos os casos em que o analista possuiu uma lista prévia de categorias adequadas aos objetos de estudo. Os procedimentos abertos, os mais frequentes nas investigações educacionais, são aqueles em que as categorias emergem do material (Esteves, 2006, p. 110).

Segundo Bardin (1977, p.118) a categorização é um processo do tipo estruturalista e comporta duas fases:

1. Inventário – isolar os elementos
2. Classificação – repartir os elementos e importar uma certa organização às mensagens.

Esta técnica foi aplicada apenas na disciplina de Geografia pois procuramos com este projeto experimentar métodos e técnicas diferentes, compreendendo assim qual é o mais ajustado às situações e que permitia retirar melhores ilações.

3.2. Grelhas de avaliação

As grelhas de avaliação constituem um instrumento utilizado para a avaliação deste projeto na disciplina de História e de Geografia.

Segundo Johnson & Johnson (1999, citado em Ribeiro C. M. 2006, p. 87), as grelhas de observação são instrumentos úteis para recolher e transmitir dados precisos do modo como os membros de determinado grupo trabalham e realizam as tarefas juntos. Apesar disto, importa referir que está inerente à observação a subjetividade, pois avalia-se em conjunto comportamentos e atitudes dos alunos bem como a sua interação com os membros do grupo.

Pais & Monteiro (2002, p. 62) consideram que este é um instrumento de difícil utilização pois em simultâneo o professor tem de avaliar e registar. Contudo, muito úteis pois permitem conhecer a frequência dos comportamentos e observar a sua progressão, possibilitando ainda, responsabilizar o aluno pela adoção de determinados comportamentos.

Vários são os instrumentos para recolher, analisar e tratar os resultados e todos eles, possuem as suas vantagens e desvantagens. Neste sentido, esta foi a técnica selecionada por nós para avaliar o trabalho cooperativo desenvolvido, pois permite avaliar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na disciplina de História as grelhas que elaboramos avaliam as atitudes dos alunos ao longo das aulas em que foi aplicado o trabalho de grupo cooperativo, contribuindo para regular o processo de ensino aprendizagem e para na avaliação final existir diferenciação das classificações pois, conforme Ludovino (2012, p. 34) a diferenciação de notas é uma característica da aprendizagem cooperativa e um elemento importante para que o aluno se responsabilize pela posição que assume no grupo e que acaba por o influenciar.

Mas, para avaliarmos importa compreender o que estamos a avaliar, neste sentido vamos esclarecer o significado de atitudes.

Segundo Alcántara (1994, pp. 9 - 11) as atitudes são formas de reagir conforme os valores. Elas são adquiridas, estáveis, difíceis de alterar e são as nossas tendências para agir. Elas resultam da interação de várias aptidões e hábitos, gerando uma estrutura funcional de maior eficiência e solidez. Elas podem ser avaliadas através da auto-observação ou hétero observação quando o sujeito o aceita.

A este tipo de avaliação designa de técnicas de não testagem e elas englobam a recolha, organização e utilização das informações dos comportamentos dos alunos em atividades de sala de aula, sendo que estes devem desconhecer que estão a ser avaliados. Estas têm sido técnicas preferenciais para a avaliar aspetos do domínio afetivo (Domingos, Neves, & Galhardo, 1987, p. 225).

Neste sentido, através da observação das atitudes dos alunos em sala de aula aplicaram-se as grelhas de avaliação, na qual foram registados sistematicamente e sempre que possível quando um aluno manifestava, ou não, determinada atitude pois “a anotação pode recolher tanto factos positivos como condutas negativas” (Alcántara, 1994, p. 30).

As atitudes que compunham esse instrumento eram três: empenho nas tarefas; respeito pelos colegas e cooperação com os colegas para a realização das atividades.

Na disciplina de Geografia as grelhas utilizadas para avaliação foram elaboradas tendo como finalidade uma avaliação final das atitudes, procedimentos e conteúdos.

Clarificado anteriormente o conceito de atitudes resta elucidar o conceito de procedimentos e conteúdos concetuais. Os conteúdos procedimentais segundo Valls (1993, pp.27-30) estão ligados ao saber fazer, a ações ordenadas que pretendem alcançar um fim; os conteúdos concetuais estão ligados às temáticas, conceitos e fatos, o domínio do saber.

As grelhas elaboradas como já foi referido, avaliam os três tipos de conteúdos quer ao nível da construção do cartaz, que os grupos tinham que fazer na disciplina de Geografia, quer ao nível da análise do discurso do aluno durante a sua apresentação do trabalho desenvolvido.

Esta tarefa de construção do cartaz era o “produto” que cada grupo de trabalho teria de apresentar à turma depois de concluírem o estudo do tema que lhes foi atribuído.

Os conteúdos temáticos diferenciam-se de grupo para grupo, enquanto os conteúdos atitudinais e procedimentais são iguais para todos os grupos. Esta diferenciação temática por cada grupo estava relacionada com o facto de pretendemos que cada grupo no final fosse capaz de transmitir os conhecimentos aos seus colegas e assim, a turma adquiria através das apresentações do trabalho de grupo os conhecimentos temáticos que adquiririam numa aula “normal”.

Na avaliação feita ao cartaz, o aspeto a avaliar era a criatividade; na avaliação ao discurso do aluno as atitudes avaliadas eram: empenho, respeito, cooperação e

comunicabilidade. Os procedimentos avaliados no cartaz foram: utilização de diversos recursos geográficos, expressão de escrita geográfica, interpretação de gráficos, mapas e imagem e pesquisa de dados. Na análise ao discurso dos alunos o procedimento avaliado foi a expressão verbal geográfica.

Importa salientar que as atitudes avaliadas não foram selecionadas ao acaso, elas ficaram para nós consideradas atitudes fundamentais para se realizar um trabalho cooperativo.

As grelhas foram avaliadas de forma rigorosa, com critérios e objetividade para que no final, a avaliação fosse adequada ao trajeto trilhado por cada aluno e o menos subjetiva possível “dentro de toda a subjetividade que lhe é inerente” (Domingos, Neves, & Galhardo, 1987, p. 225).

3.3. Instrumentos de auto e heteroavaliação do trabalho de grupo cooperativo

No percurso do estágio pedagógico e no âmbito da concretização deste estudo foi necessário construir vários elementos para dar consistência a uma avaliação justa, objetiva e assente em critérios bem delimitados já que como refere Bartolomeis (1987, p.40) a avaliação é uma ação intrínseca ao conhecimento e a decisões práticas.

Já compreendemos que as atividades têm de ser avaliadas, mas importa saber por quem. E, nesta tarefa difícil que é avaliar são dois os protagonistas, os alunos e os professores.

Neste sentido, no trabalho desenvolvido em estágio pedagógico os alunos foram também promotores da avaliação através das fichas de auto e heteroavaliação que preencheram no final das atividades, numa aula seguinte à conclusão das mesmas, desenvolvidas quer na disciplina de História quer na disciplina de Geografia.

Estas fichas tinham parâmetros diferenciados em ambas as disciplinas pois o método utilizado nas atividades não foi o mesmo. Estes parâmetros eram direcionados para uma compreensão das atitudes perante o trabalho desenvolvido.

A ficha de auto e heteroavaliação de História compreendia 6 parâmetros a avaliar numa escala de 1/Insuficiente a 4/Muito Bom. Os parâmetros a avaliar eram os mesmos quer na autoavaliação quer na heteroavaliação. Os seis parâmetros eram: empenho nas tarefas, respeito pelos colegas; cooperação com os colegas na realização das tarefas; capacidade de síntese da informação; capacidade de transmitir por escrito a ideia com um português correto e criatividade na construção da notícia. Na escala avaliativa o número um representava o nível insuficiente, o número dois representava o suficiente, o três representava o bom e o número quatro muito bom.

A ficha de auto e heteroavaliação de Geografia era composta por nove parâmetros em que os alunos teriam que se avaliar e avaliar os seus colegas, numa escala de um a cinco. Quer o

campo da autoavaliação quer o campo da heteroavaliação tinham os seguintes critérios: empenho nas tarefas; respeito pelos colegas; cooperação com os colegas na realização das tarefas; conhecimento sobre a temática; pesquisa de dados para o trabalho; capacidade de interpretar gráficos, mapas e imagens; capacidade de transmitir por escrito a ideia; capacidade de transmiti-la oralmente e criatividade na construção do cartaz. Estes critérios iam ao encontro dos objetivos do trabalho desenvolvido.

Segundo Bartolomeis (1987, p. 41), a avaliação exercida pelo docente deve seguir a avaliação e autoavaliação realizada pelos alunos não se devendo desprezar um fator muito importante: os alunos devem aprender a avaliar e a avaliar-se. A avaliação é um dever e um direito que os alunos têm e por isso eles devem ser vistos como elementos avaliadores do processo de ensino e aprendizagem.

Este autor considera que, uma particularidade do trabalho de grupo é a autoavaliação. Nela os alunos avaliam, entre outras coisas, se os meios estão ligados aos objetivos e se a documentação ou dados são suficientes. O professor, por outro lado avalia o sentido crítico e autocrítico dos alunos. Estes últimos aspetos mencionados eram sem dúvida um dos objetivos da utilização deste método no nosso projeto. Para além disto, possuíamos outros objetivos como compreender se a avaliação do docente vai ao encontro da autoavaliação dos alunos e das suas autoavaliações. Através deste método o professor, partindo do pressuposto de que os alunos são o mais honestos possível, consegue fazer uma avaliação mais justa na medida em que ele não consegue registar tudo e não consegue ver tudo e as avaliações dos alunos constituem por isso, uma valiosa fonte de informação.

A auto e heteroavaliação são sem dúvida importantes métodos a aplicar, pois fornecem aos alunos uma maior capacidade crítica e integra-os no processo avaliativo, abalando a ideia de que eles apenas estão a ser avaliados e de que as suas ideias não têm relevância para o processo de ensino e aprendizagem.

“A avaliação quer seja feita pelo professor, quer seja feita pelos alunos, é parte constitutiva do processo educativo e penetra-o em todos os aspetos. É no terreno no qual os professores e alunos se encontram para colaborar em vez de se defrontarem uns como acusados e uns como juízes.” (Bartolomeis, 1987, p. 43)

3.4. Sociometria

A sociometria foi uma técnica adotada para a recolha de informações, nomeadamente para a construção dos grupos de trabalho. Importa portanto, esclarecer em que consiste esta técnica.

Segundo Carrega, Silva, Alves, & Topa (1991, p. 11) o teste sociométrico revela os sentimentos de um indivíduo em relação aos outros. É um instrumento simples e de fácil

aplicação que permite identificar quer os sentimentos de afinidade quer os sentimentos de oposição entre indivíduos de um grupo.

O teste sociométrico poderá fornecer informações sobre o psicogrupo – relações de lazer entre os diferentes elementos do grupo ou sobre o sociogrupo – relações de trabalho entre os elementos do grupo, ou sobre ambos. (Carrega, Silva, Alves, & Topa, 1991, p. 11)

Os mesmos autores afirmam que, a aplicação de um teste sociométrico permite-nos recolher numerosas informações, destacando as que se seguem:

- ✚ Conhecer o número de vezes que um indivíduo é escolhido e, conseqüentemente, descobrir o grau de aceitação pelos outros membros do grupo e identificar os alunos que são rejeitados pela turma.
- ✚ Conhecer os amigos particulares de cada um. Se têm um elevado ou reduzido número de amigos e se os indivíduos escolhidos são os que gostam dele.
- ✚ Revelar a estrutura do grupo como um todo; descobrir os chefes dentro do grupo e os seus companheiros particulares.
- ✚ Descobrir a evolução da estrutura do grupo, se o teste for aplicado em diversos períodos.
- ✚ “ Os testes sociométricos são também de grande utilidade prática porque nos ajudam na orientação de cada um dos indivíduos em particular. Pode haver no nosso grupo um aluno de quem ninguém gosta de um modo especial e que fica sempre excluído. Talvez ele possa ficar junto daqueles de quem ele, no teste, disse que gosta; talvez eles consigam fazê-lo sentir mais à vontade “ (Carrega, Silva, Alves, & Topa, 1991, p. 13).

Apesar de o teste sociométrico nos fornecer importantes informações sobre as relações entre alunos de uma turma e o grau de reações que existem entre eles “ nunca é demais relembrar que os testes sociométricos, não nos dizem o que devemos fazer aos alunos. Dão informações e não instruções” (Carrega, Silva, Alves, & Topa, 1991, p. 13).

Os testes sociométricos, no nosso caso prático, foram aplicados numa aula da disciplina de Geografia anterior à realização do trabalho cooperativo e visava recolher informações para a construção dos grupos de trabalho.

3.5. Inquéritos pré e pós implementação, uma análise comparada

Os inquéritos por questionário são “um dos instrumentos mais utilizados no domínio da investigação aplicada, nomeadamente na área social. Desde os estudos de mercado às pesquisas puramente teóricas, passando pelas sondagens de opinião, poucos são os estudos que não se apoiam, parcial ou totalmente, em informações recolhidas com base em inquéritos.” (Ferreira & Campos, 2011, p. 1).

Antes de se preparar e aplicar um inquérito é necessário pensar em quatro aspetos, como consta na figura 8: as condições de aplicação, a definição dos objetivos que se pretendem com o inquérito, pensar no público-alvo e pensar em como se quer perguntar, sendo que este último aspeto incluiu tipos de questões e tipos de respostas (Mendes, Fernandes, & Correia, n.d., p. 1). Tudo isto, para que este instrumento de recolha de informação seja bem conseguido e os objetivos alcançados.

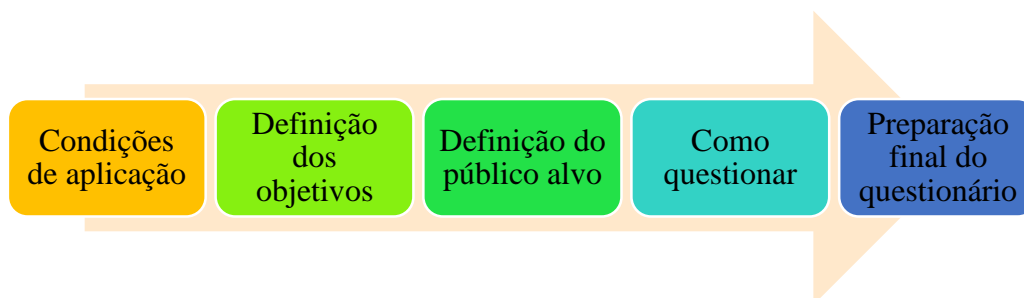


Figura 8. Processo de recolha de informação, baseado em (Mendes, Fernandes, & Correia, s.d.)

Para a concretização do estudo sobre o contributo do trabalho de grupo cooperativo para a aprendizagem dos alunos foram implementados dois inquéritos por questionário, um antes de se iniciar a atividade e um após a concretização das atividades, quer na disciplina de História quer na disciplina de Geografia.

4. O trabalho cooperativo desenvolvido na disciplina de História e Geografia

4.1. Formação dos grupos de trabalho na disciplina de História

Para a disciplina de História assim como para a disciplina de Geografia foram formados vários grupos de trabalho para dar procedimento a atividades no âmbito de uma aprendizagem cooperativa.

Os grupos de trabalho foram formados depois de terem sido aplicados e analisados inquéritos sociométricos. Estes foram aplicados numa aula de Geografia, pois foi com a disciplina de Geografia que se deu início ao projeto relacionado com a produção deste relatório, com duração de 45 minutos. Para lhes darem resposta, os alunos demoraram em média 20 minutos.

Os testes sociométricos (anexo I) aplicados eram compostos por 7 questões de resposta fechada, mista e aberta. Estas questões tinham como objetivos: analisar a relação dos alunos com o espaço extra escola e extra sala de aula; compreender a relação pessoal entre indivíduos

da turma; compreender a relação de trabalho entre os vários alunos da turma em duas disciplinas particulares: a História e a Geografia.

Antes de os alunos procederem ao seu preenchimento, e apesar de várias informações constarem na parte introdutória do teste, foram-lhes fornecidas, oralmente, as devidas indicações e informações sobre o documento que iriam preencher. Informou-se a finalidade do teste sociométrico, as condições em que as informações fornecidas seriam analisadas e que implicações tinham nas atividades que iriam realizar no espaço sala de aula.

Após a análise e interpretação dos testes sociométricos, aos quais todos os alunos responderam, inclusive uma aluna que saiu uns dias depois, foram criados cinco grupos de trabalho.

Para chegar à construção destes grupos de trabalho, foram analisadas essencialmente duas questões do teste sociométrico: se pudesses constituir um grupo de 4 colegas para fazer um trabalho de História quem escolhias? Se pudesses escolher, com quem nunca estarias? Indica 4 colegas com quem gostarias de trabalhar e justifica. Através destas duas questões compreendeu-se dentro da turma quais eram as preferências e as rejeições de cada aluno e quais os alunos mais rejeitados e preferidos na turma, sendo que os alunos mais rejeitados eram os mesmos na disciplina de História e Geografia. Desta forma, agrupamos os alunos de acordo com as suas preferências e excluímos a hipótese de colocar os alunos em grupos em que existissem rejeições.

Esta opção tomada deve-se em muito ao facto de serem alunos com alguns níveis de indisciplina e de estarmos inseridos numa comunidade educativa onde os alunos é que decidem o que fazem, não podendo o professor “obrigar o aluno” a fazer algo que ele não queira. Caso os alunos fossem colocados distribuindo os rejeitados pelos grupos, por exemplo, poderia acontecer os alunos recusarem-se a fazer qualquer atividade.

Como referido anteriormente, os grupos foram colocados de acordo com as suas preferências, mais concretamente com escolhas mútuas. Apenas um grupo foi constituído por elementos onde todos se escolheram mutuamente, sendo os restantes formados pelo máximo de escolhas mútuas possíveis sem existir elementos que se rejeitassem.

Apesar do afirmado importa referir que existiu um aluno quase sempre rejeitado, salvo em alunos que referiram ser indiferente e que teve de ser incluído num grupo de trabalho. Nesse sentido, foi construído um grupo de forma particular onde nem todos os elementos se escolheram mutuamente, já que, nesse grupo de três elementos, um dos elementos rejeitava outro.

Foi tomada a decisão de colocar os três alunos com necessidades educativas especiais no mesmo grupo, Grupo I representado na tabela 3. Não foi de todo uma forma de exclusão, pois praticamente todos os alunos os excluía, mas sim de inclusão pois foi mais fácil para eles trabalharem; para a docente preparar os materiais de forma adequada e uma avaliação de forma

ajustada às suas capacidades e limitações. Para além disto, foi pedida a colaboração da professora de ensino especial que exercia funções na escola onde foi concretizado o estágio, para acompanhar estes alunos nas aulas onde ia ser aplicado o trabalho cooperativo. Apesar de ter sido pedida a sua colaboração, esta nunca compareceu às aulas para dar o apoio solicitado. Este fator constitui uma das limitações para este projeto e, naturalmente também para os alunos envolvidos.

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V
Mariana	Daniela	Ana Sofia	Ana Filipa	Bruno
Vânia	João	Catarina	Bernardo	Ricardo Almeida
Homero	Josué	Rosa	Vicente	Ricardo Lopes
	Miguel	Tatiana		Henrique

Tabela 3. Grupos de trabalho da disciplina de História

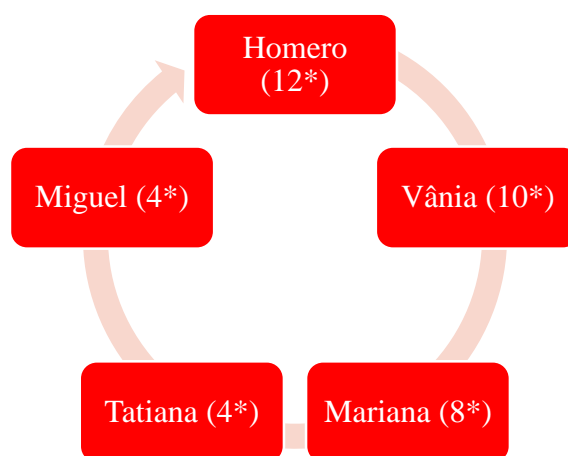


Figura 9. Alunos mais rejeitados segundo a análise da questão nº 6 dos testes sociométricos.
Fonte: Testes sociométricos, elaboração própria

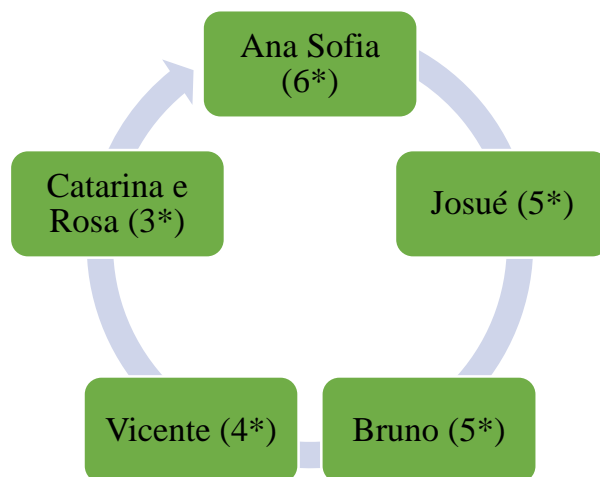


Figura 10. Alunos com maior preferência segundo a análise da questão n° 8 dos testes sociométricos
Fonte: Testes sociométricos, elaboração própria

Inquirido	Preferência	Rejeição
Ana Filipa	Mara (colega que saiu da turma)	Homero
Ana Sofia	Catarina	Vânia
Bernardo Moreira	Ana Filipa	Homero
Bruno Moraes	João Santos (outra turma)	Ninguém
Catarina Ferraz	Ana Sofia	Ninguém
Henrique Santos	Ricardo Lopes	Homero
Homero Costa	Não respondeu	Não respondeu
Daniela Miranda	Josué	Homero
João Santos	Leandro (outra turma)	Homero
Josué Pinto	Daniela	Homero
Mariana Carvalho	Vânia	Ninguém
Miguel Silva	Bruno	Mara (ex colega de turma)
Ricardo Almeida	Diogo (outra turma)	Liliana
Ricardo Lopes	Vicente	Homero
Rosa Rodrigues	Tatiana	Ninguém
Tatiana Prado	Turma com a exceção da Vânia e Mariana	Vânia e Mariana
Vânia Barbosa	Mariana	Homero
Vicente Seixas	Ricardo Lopes	Ciganos

Tabela 4. Resposta dos alunos às questões do teste sociométrico: no recreio qual o colega que prefere e com quem evitas estar?

Escolhem-se mutuamente Mais Rejeitado

Analisando a tabela 4, tendo em conta a análise de psicogrupo segundo Carrega, et al. (1991. p.11) podemos concluir que a maioria dos alunos prefere partilhar o seu recreio com elementos da sua turma e que existe um número significativo de alunos que se escolhem mutuamente para partilhar o seu espaço de lazer. Ao nível das rejeições, não se verifica nenhuma rejeição mútua, mas destaca-se um aluno por ser o mais rejeitado, o Homero.

Inquirido	Preferência	Rejeição
Ana Filipa	Ana Sofia	Josué
	Mara	Daniela
	Bernardo	Miguel
	Catarina	Tatiana
Ana Sofia	Catarina	Vânia
	Ana Filipa	Mariana
	Rosa	Miguel
	Tatiana	Homero
Bernardo Moreira	Ana Sofia	Homero
	Henrique	Ricardo Almeida
	Rosa	Miguel
	Mara	Bruno
Bruno Morais	João Santos	Homero
	Ricardo Almeida	Bernardo
	Josué Pinto	Mara
	Miguel Ângelo	Vânia
Catarina Ferraz	Ana Sofia	Homero
	Tatiana	Vânia
	Rosa	Ricardo Almeida
	Ana Filipa	Miguel
Henrique Santos	Ricardo Lopes	Homero
	Vicente	Vânia
	Bernardo	Mariana
	Ricardo Almeida	Mara
Homero Costa	Não respondeu	Não respondeu
Daniela Miranda	Josué	Homero
	Bernardo	
	Mara	

	Bruno	
João Santos	Bruno	Homero
	Miguel	Tatiana
	Ricardo Lopes	Rosa
		Vânia
Josué Pinto	Daniela	Homero
	Bruno	
	Miguel	
	Henrique	
Mariana Carvalho	Vânia	Homero
	Rosa	Ana Sofia
	Ana Filipa	Daniela
	Bernardo	Tatiana
Miguel Silva	João	Mariana
	Bruno	Mara
	Josué	Homero
	Tatiana	Vânia
Ricardo Almeida	Ana Filipa	Tatiana
	Henrique	Mariana
	Bruno	Vânia
	João	Homero
Ricardo Lopes	Henrique	Homero
	Vicente	Vânia
		Mariana
		Mara
Rosa Rodrigues	Bernardo	Homero
	Ana Sofia	Miguel
	Catarina	João
	Tatiana	Josué
Tatiana Prado	Miguel	Mariana
	Bruno	Vânia
	Catarina	Homero
	Rosa	João
Vânia Barbosa	Mariana	Ana Sofia
	Rosa	Tatiana

Vicente Seixas	Bernardo	Catarina
	Ana Filipa	Miguel
	Ricardo Lopes	Homero
	Henrique	Vânia
	Ana Sofia	
	Catarina	

Tabela 5. Resposta dos alunos às questões do teste sociométrico: Para trabalhar na turma em grupo: quais os (as) colegas que preferes? Indica 4 colegas e justifica; Com quem evitarias trabalhar em grupo? Indica 4 colegas e justifica.



Escolhas mútuas



Não completou a resposta

Analisando a tabela 5 sob o prisma sociogrupal em que se compreende as relações de trabalho dos elementos do grupo, verifica-se que existem várias escolhas mútuas entre os alunos para realizarem um trabalho de grupo, ou seja um aluno X escolhe Y e Y escolhe o aluno X, como é o caso do grupo III em que todos os elementos (Ana Sofia, Catarina, Rosa e Tatiana) se escolhem para trabalho em conjunto.

Constata-se, portanto, que existe entre os elementos que constituem cada grupo uma boa relação de trabalho, com exceção do grupo I que é composto pelos alunos com necessidades educativas especiais, na medida em que a aluna Mariana rejeita trabalhar com o seu colega Homero e do grupo IV em que nenhum mostra preferência para trabalhar em grupo com os colegas que posteriormente ficaram no grupo. Contudo, escolheram-nos para trabalhar em grupo na disciplina de História e não existe rejeição.

Após a aplicação do projeto a que nos propusemos e refletindo sobre os resultados práticos considera-se que os grupos funcionaram bem, contudo melhor na disciplina de História que na disciplina de Geografia. Verificou-se uma maior cooperação e entendimento entre os elementos do grupo.

4.2. Formação dos grupos de trabalho na disciplina de Geografia

A formação dos grupos na disciplina de Geografia passou pelas mesmas etapas seguidas para a disciplina de História.

Em forma de síntese, foram realizados os testes sociométricos, analisados e formados os grupos de acordo com as suas preferências/ escolhas mútuas e excluindo a integração de elementos que se rejeitassem no mesmo núcleo de trabalho.

À semelhança da disciplina de História, também na disciplina de Geografia foram formados cinco grupos de trabalho.

Três dos grupos de trabalho eram compostos por quatro elementos e dois grupos constituídos por três alunos, os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Relembra-se que este último grupo foi formado de uma forma especial, pelos motivos supramencionados.

Para chegar à construção dos grupos de trabalho, foram analisadas essencialmente duas questões do teste sociométrico: se pudesses constituir um grupo de 4 colegas para fazer um trabalho de Geografia quem escolhias? Se pudesses escolher, com quem nunca estarias? Indica 4 colegas com quem gostarias de trabalhar e justifica. Através destas duas questões compreendeu-se dentro da turma quais eram as preferências e as rejeições de cada aluno.

Como referido anteriormente houve uma aluna que preencheu os testes sociométricos e que dias depois saiu da instituição de ensino, contudo não fomos notificados da situação e nesse sentido quer na construção dos grupos quer na análise dos testes sociométricos incluiu-se esta aluna.

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V
Mariana	Daniela	Ana Sofia	Tatiana	Ana Filipa
Vânia	João	Catarina	Miguel	Bernardo
Homero	Ricardo Almeida	Rosa	Bruno	Vicente
		Ricardo Lopes	Josué	Henrique

Tabela 6. Grupos de trabalho da disciplina de Geografia

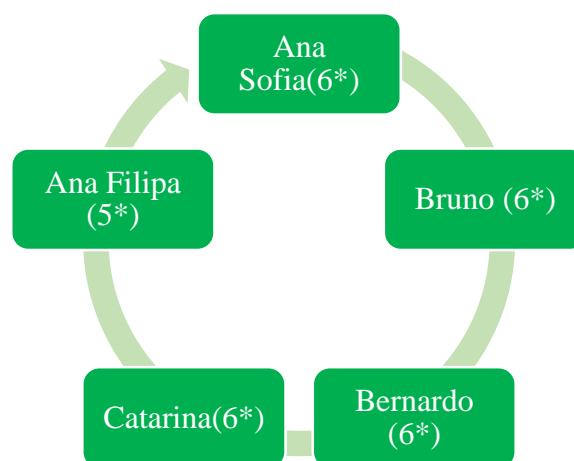


Figura 11. Alunos com maior preferência segundo a análise da questão nº 7 dos testes sociométricos
Fonte: Testes sociométricos, elaboração própria

Com o projeto aplicado, várias são as apreciações que podem ser retiradas quanto à formação dos grupos. Como relatado anteriormente os grupos de trabalho em Geografia, sobretudo dois deles, não funcionaram como o desejado. Estes grupos são o grupo II e IV, conforme em cima referidos pois, houve desentendimentos entre elementos do grupo pela falta de empenho, cooperação e interesse de determinados elementos.

Relativamente aos restantes grupos consideramos que funcionaram bem, inclusive o Homero considerado como elemento de distúrbio entre a turma. Depois de insistência da docente colaborou com as suas colegas e desempenhou as suas funções.

4.3. Atividades desenvolvidas na disciplina de História

As atividades que nos propusemos desenvolver foram concretizadas no segundo período letivo no dia quatro e nove de Março de dois mil e quinze e tiveram uma duração de 135 minutos (uma aula de noventa minutos e uma aula de quarenta e cinco minutos).

A atividade desenvolvida na disciplina de História seguiu uma metodologia diferente da disciplina de Geografia por diversos motivos entre os quais: a perceção dos aspetos menos positivos que tinham ocorrido na disciplina de Geografia; a necessidade de compreender através de várias atividades aquela que os alunos mais gostaram e através da qual conseguiriam alcançar melhores resultados ao nível das suas aprendizagens e por fim, a necessidade de adequar as atividades às possibilidades socioeconómicas dos alunos.

Importa referenciar que no dia em que as atividades cooperativas seriam realizadas, os alunos tinham conhecimento do seu grupo através de um cartaz que era afixado na porta de entrada da sala; as carteiras eram organizadas previamente de forma a colocar todos os elementos de grupo frente a frente e nelas estava um cartão onde identificava o grupo de trabalho que lá desenvolveria o seu projeto, isto para que a docente pudesse distribuir em termos disciplinares os alunos, evitando o ajuntamento de alunos com maior indisciplina. Para além disto, em cada carteira do grupo de trabalho eram dispostos os materiais necessários ao desenvolvimento do seu projeto, como o guião do trabalho de grupo e manuais selecionados pela docente.

No dia em que as atividades tiveram início, os alunos tiveram conhecimento de vários aspetos, desde o que se pretendia que desenvolvessem, o tempo que tinham destinado à concretização das atividade e a avaliação que seria realizada.

Atividade 1

Domínio: Do segundo pós guerra aos anos 80

Subdomínio: A Guerra Fria

Tempo: 90 minutos

Turma: 9ºB

Data: 04.03.2015

Esta aula tinha como situação-problema o seguinte aforismo de Estaline “Esta guerra não é como as do passado. Quem quer que ocupe um território logo lhe impõe o seu próprio sistema social. Todos impõem o seu sistema até onde puderem ir os exércitos. Não pode ser de outra maneira”. Foi orientada com três questões: O que foi a Guerra Fria? ; Quais foram os principais conflitos da Guerra Fria? Em que consistiu o movimento de emancipação das colónias? A motivação escolhida para a aula foi uma caricatura do braço de ferro da Guerra Fria.

Ao longo do desenvolvimento da aula foram necessários vários recursos.

Num primeiro momento, como foi referido anteriormente, foi necessário colocar na porta da sala de aula um cartaz onde estavam explícitos os grupos de trabalho assim como organizar a sala e colocar nas respetivas mesas dos grupos, um cartão identificativo de quem ali iria trabalhar, o guião e alguns manuais para auxiliarem o estudo dos alunos. Tudo isto, antes de os alunos entrarem na sala de aula. Num momento seguinte, depois de já todos os alunos estarem na sala de aula e no seu respetivo grupo, foi lida a parte do guião de trabalho comum a todos os grupos e esclarecidas as dúvidas existentes.

Na parte inicial do guião constavam informações sobre o tempo que tinham para a concretização de cada atividade; as atividades comuns e outras particulares ao grupo; a necessidade de cada grupo de trabalho eleger um coordenador, responsável por dividir as tarefas por cada elemento do grupo e registá-las e também de eleger um porta-voz que seria responsável pela apresentação do trabalho. O coordenador e o porta-voz podiam ou não ser a mesma pessoa, ficava ao critério do grupo. Na parte seguinte e anterior à primeira atividade, constava os respetivos dias em que o trabalho iria ser realizado e com um espaço em branco onde os alunos teriam de registar as tarefas que cada elemento do grupo concretizou nessa aula. Esta estratégia visava a responsabilidade e cooperação de todos os elementos na concretização das tarefas. No final da aula a docente passava por cada grupo a certificar-se do que estava escrito e do que tinha sido realizado.

Ainda antes de se dar início à primeira atividade, no guião informavam-se os alunos que tinham à sua disposição na mesa manuais já com a paginação demarcada e que deveriam consultar para concretizar da melhor maneira a primeira atividade. A demarcação das páginas constituiu uma estratégia da docente para rentabilizar o tempo.

A primeira atividade era composta por oito questões que, no nosso entender, incidiam sobre os aspetos mais relevantes da Guerra Fria:

- 1) Em que contexto histórico surgiu a guerra fria?

- 2) Quais foram os dois blocos políticos, militares e económicos que se formaram no contexto da guerra fria?
- 3) Esclarece porque se diz que a guerra fria também foi uma guerra ideológica.
- 4) Em que consistiu a política de blocos?
- 5) Quais foram os principais conflitos durante o período da guerra fria? Explica, sucintamente cada um deles.
- 6) Quais foram os países descolonizados que estiveram no centro do movimento de descolonização?
- 7) Quais foram os motivos que estiveram na origem dos movimentos de emancipação das colónias?
- 8) Quais foram as vias de emancipação das colónias?

A escolha desta atividade deriva de uma necessidade de os alunos compreenderem toda a história da Guerra Fria de uma forma mais geral, para num momento posterior terem a capacidade de trabalharem um aspeto mais específico que só seria possível se tivessem compreendido o período em estudo.

Quando terminada a primeira atividade por todos os grupos de trabalho foi exibido um vídeo, que tinha como objetivo dar-lhes ideias para a atividade seguinte que seria a construção de uma notícia como se estivessem a apresentar um telejornal. Essa era também a parte comum dessa segunda atividade uma vez que a temática da notícia era diferente para cada grupo de trabalho.

Durante a concretização da atividade os alunos foram auxiliados pela docente, circulando esta constantemente entre os grupos, ajudando-os, gerindo a indisciplina e certificando-se que todos os elementos cooperavam no trabalho.

Atividade 2

Como já foi supramencionado anteriormente esta atividade dois possuía temáticas diversas. O único aspeto comum entre os grupos era a redação do texto em forma de noticiário como se estivesse a ser transmitido em direto na televisão para que depois apresentassem à turma.

Esta atividade, iniciada pelos grupos na aula transata, foi concluída numa aula posterior que tinha as seguintes características:

Domínio: Do segundo pós guerra aos anos 80

Subdomínio: A Guerra Fria

Tempo: 45 minutos

Turma: 9ºB

Data: 09.03.2015

Esta aula tinha como situação problema “O fim da Guerra Fria foi menos o fim de uma era medieval do que o colapso do mundo comunista face a uma ordem internacional em expansão.”

Foi orientada com quatro questões: Que blocos se formaram na Guerra Fria? Em que consistiu a escalada militar entre blocos? Como os EUA e a URSS ajudaram ao nível económico e político os países apoiantes? O que caracterizou o conflito “bloqueio de Berlim” e a guerra da Coreia? A motivação escolhida para a aula foi um excerto de um documentário da BBC sobre o início da corrida espacial no período da guerra fria entre os EUA e a URSS.

No guião, antes de os alunos darem início à sua atividade, foi-lhes fornecido um conjunto de informações como: o número de linhas máximas que poderiam redigir; os vários parâmetros que a sua narrativa deveria incluir ao nível do conteúdo temático e a indicação dos vários manuais que tinham à sua disposição com a paginação relativa ao seu tema. Antes do espaço para redigirem a sua narrativa (notícia) tinham uma imagem e um título atribuído à mesma, fornecendo-lhes pistas e facilitando a sua compreensão.

O grupo I composto pelos alunos: Mariana, Vânia e Homero, alunos com necessidades educativas especiais ficaram com a temática intitulada “Antagonismo de blocos” e foi-lhes solicitado que dessem resposta aos seguintes parâmetros: o contexto em que surgiu a guerra fria, os blocos que se formaram e o nascimento de um mundo bipolar. Esta temática do ponto de vista da docente era de maior facilidade de aprendizagem daí a ter atribuído a este grupo, uma vez que precisavam de uma adequação pedagógica às suas capacidades.

Ao grupo II foi-lhes atribuída a temática intitulada “A escalada militar entre blocos” e tinham como ajuda duas imagens relativas ao Pacto de Varsóvia e à OTAN/NATO. Este grupo teria que dar resposta aos seguintes parâmetros: contexto histórico em que foi criado o Tratado Atlântico Norte (OTAN) e o Pacto de Varsóvia; objetivos da criação do Tratado Atlântico Norte e do Pacto de Varsóvia; países membros do Tratado Atlântico Norte e do Pacto de Varsóvia.

O grupo III trabalhou a temática intitulada “A Guerra da Coreia” e tinham que dar resposta aos seguintes critérios: O início do conflito da Coreia; as causas do conflito da Coreia; o desenvolvimento do conflito da Coreia e o fim do conflito da Coreia;

O Grupo IV laborou sobre a temática “O auxílio à Europa” e tinham três imagens relativas ao plano Marshall, Comecon e Kominform para auxiliar os alunos. Estes tinham que dar resposta aos seguintes princípios: Contexto histórico em que foi criado o Plano Marshall, o Kominform e o Comecon; objetivos da criação do Plano Marshall, do Kominform e do Comecon; países a que se destinava o Plano Marshall, do Kominform e do Comecon.

O grupo V elaborou a sua notícia sobre a temática “O Bloqueio de Berlim” e tinham como auxílio dois mapas relativos ao muro de Berlim e tinham que dar resposta aos seguintes princípios: contexto histórico, político e militar em que foi construído o muro de Berlim; o que

esteve na origem da construção do muro de Berlim; os objetivos da construção do muro de Berlim e qual foi a consequência da construção desse muro.

Após a conclusão da sua notícia, cada grupo dirigia-se ao centro da sala e o porta-voz do grupo lia a sua notícia à turma.

Reflexão final:

Concretizadas as atividades importa refletir sobre o que foi feito, o que correu bem, o que correu menos bem e o que deveria ser alterado no planificado e executado.

Considero que ambas as atividades correram bem, todos os alunos estavam empenhados em concretizar o seu projeto e todos eles desempenharam as suas tarefas.

Um dos aspetos importantes que foi fácil de constatar é que os alunos não estavam de facto habituados à construção do seu próprio conhecimento. Apesar de bem orientados, na nossa opinião sentiram dificuldades em compreender o que teriam ou não de redigir.

Verificamos que os alunos gostam de trabalhos mais práticos e que tragam alguma novidade, como foi o caso da segunda atividade. Nesta, os alunos manifestaram entusiasmo e vontade de superar, constatando-se uma certa “competição saudável” entre os grupos de forma a redigir uma notícia mais original. Quando cada grupo ia apresentar tentavam superar o anterior no entusiasmo linguístico e tecendo comentários de quem foi mais ou menos original.

Considera-se, neste momento, que se os alunos tivessem mais quarenta e cinco minutos de aula para desenvolver o seu projeto teriam compreendido melhor as temáticas, pois aquando da concretização da segunda atividade ainda eram pedidos vários esclarecimentos ao nível temático e seria desejado que eles tivessem tido tempo para consolidar os conhecimentos. Contudo, também se torna importante referir que como este tipo de atividades não está incutida na comunidade educativa, sobretudo nos docentes, este tipo de atividades não é muito prezada e por isso considera-se que deve demorar o menos tempo possível.

4.4. Atividades desenvolvidas na disciplina de Geografia

As atividades que nos propusemos desenvolver foram concretizadas no segundo período letivo no dia oito, doze, quinze e dezanove de Janeiro de dois mil e quinze e teve uma duração de 270 minutos (duas aulas de noventa minutos e duas aulas de quarenta e cinco minutos). Esta determinação temporal foi alterada com o desenvolver do trabalho de grupo, pois inicialmente estimava-se uma necessidade de 225 minutos. A aula extra foi utilizada para a conclusão dos trabalhos de alguns grupos e para a apresentação dos respetivos trabalhos.

A atividade desenvolvida na disciplina de Geografia possuiu uma estratégia diferente da disciplina de História: o resultado final do projeto foi a construção de um cartaz, os alunos

tinham que sintetizar informação e acrescentar mais através das suas pesquisas e o tempo destinado às tarefas era superior. Esta metodologia foi previamente pensada e tinha por detrás vários objetivos: primeiro colocar os alunos a desenvolverem e criarem os seus próprios conhecimentos e recursos; segundo levar os alunos à biblioteca da escola, para que eles compreendam o significado deste local como fonte de informação importante para os seus conhecimentos; terceiro promover o desenvolvimento de atividades práticas e a capacidade de síntese dos alunos. Todos estes objetivos por detrás de um objetivo primordial que consiste na promoção nos alunos de uma consciência de partilha de conhecimentos e cooperação atitudinal a todos os níveis da sua vida.

Como já supramencionado aquando a explicação do desenvolvimento das atividades na disciplina de História, em todos os momentos em que as atividades cooperativas foram realizadas, os alunos tinham conhecimento do seu grupo através de um cartaz que era afixado na porta de entrada da sala; as carteiras eram organizadas previamente de forma a colocar todos os elementos de grupo frente a frente e nelas estava um cartão onde identificava o grupo de trabalho que lá desenvolveria o seu projeto, isto para que a docente pudesse distribuir em termos disciplinares os alunos, evitando o ajuntamento de alunos com maior indisciplina. Para além disto, em cada carteira do grupo de trabalho eram dispostos os materiais necessários ao desenvolvimento do seu projeto, como o guião do trabalho de grupo, preâmbulos selecionados pela docente assim como manuais escolares e outros livros ligados às temáticas de cada grupo.

Relativamente aos recursos do grupo I (alunos com necessidades educativas especiais), para além do acompanhamento mais presencial da docente usufruíram de mais recursos que os restantes, como imagens relativas à sua temática, linhas orientadoras da temática que depois incluíram no cartaz, atividade final.

Para o desenvolvimento das atividades desta disciplina também foi pedida a colaboração da professora de ensino especial da instituição contudo ela não compareceu, mais uma vez, dificultando assim o trabalho destes alunos e da restante turma pois a docente acabava por dispensar mais tempo a estes alunos, tentando sempre coordenar da melhor forma para minimizar as discrepâncias temporais relativamente aos restantes grupos.

No dia em se deu início ao projeto, os alunos tiveram conhecimento de vários aspetos quer através do descrito no guião quer por via oral, desde o tempo que tinham destinado à concretização das atividades propostas; a discriminação do programa das atividades para cada dia inicialmente programado; o material necessário ao desenvolvimento das atividades, sobretudo no dia em que estava programado construir os cartazes; o tema em que cada grupo se iria debruçar; a necessidade de selecionarem coordenador de trabalho que ficasse responsável por registar as tarefas desenvolvidas por cada elemento em cada dia, havendo já no guião um espaço destinado para tal com a indicação dos respetivos dias; a eleição de um porta vós para apresentar o trabalho e a avaliação que seria realizada. Para além de tudo isto, constava ainda no

guião, na parte que seguia ao registo das tarefas desenvolvidas pelos alunos uma orientação aos alunos, onde lhes era indicada quais as fases do trabalho assim como a paginação adequada ao seu tema dos livros, manuais e relatórios que foi facultada de forma particular a cada grupo de trabalho. A paginação como referido anteriormente previa a rentabilização do tempo e a orientação dos educandos.

Os registos das tarefas dos elementos dos grupos eram controlados na aula para que fossem devidamente assinalados.

Contrariamente ao sucedido na disciplina de História a atividade comum aos grupos era o produto final, o cartaz. Nesse sentido, cada grupo de trabalho debruçou-se sobre temáticas diferenciadas.

O grupo I trabalhou a questão das catástrofes naturais como um obstáculo ao desenvolvimento dos países. O grupo II debouchou-se sobre as políticas natalistas. O grupo III estudou as organizações não-governamentais e a ONU como uma ajuda aos países de baixo desenvolvimento. O grupo IV analisou as políticas anti natalistas e o grupo V trabalhou o modelo de transição demográfica.

Atividade 1

A primeira atividade teve ordem no dia oito de Janeiro e, num primeiro momento e à semelhança do já mencionado, foi necessário colocar na porta da sala de aula um cartaz onde estavam explícitos os grupos de trabalho assim como organizar a sala e colocar nas respetivas mesas dos grupos um cartão identificativo do grupo que ali iria trabalhar, o guião e os respetivos recursos que iriam auxiliar o estudo de cada grupo. Tudo isto, antes de os alunos entrarem em sala de aula. Num momento seguinte, depois de já todos os alunos estarem na sala de aula e no seu respetivo grupo foi lida a parte do guião de trabalho comum a todos os grupos e esclarecidas dúvidas existentes. Este procedimento foi repetido a cada aula que se concretizava o trabalho cooperativo.

Posteriormente cada grupo de trabalho dividiu as tarefas por cada elemento e começaram a resumir as informações que teriam nos materiais facultados pela docente e no manual escolar adotado na instituição de ensino.

Nos minutos finais da aula a docente certificou-se que todas as tarefas realizadas pelos elementos do grupo estavam registadas e recolheu os materiais para voltar a distribuir na aula seguinte.

Atividade 2

No dia 13 de Janeiro os alunos encontraram-se com a docente na biblioteca da escola que, à semelhança do dia de trabalho cooperativo anterior estava organizada para que os alunos trabalhassem em grupo e de forma a controlar a indisciplina. A biblioteca estava previamente organizada pois esta foi reservada pela docente para os alunos da turma trabalharem sem

qualquer inconveniente de outros alunos da comunidade escolar. Esta aula teve uma duração de quarenta e cinco minutos.

Os alunos tinham já à sua disposição os seus materiais para poderem dar início ao trabalho.

De forma a organizar o espaço e uma vez que só existia um computador por grupo, cada grupo teria que seleccionar um aluno que estaria a pesquisar a informação que achassem necessária ao seu trabalho, os restantes colegas estariam a trabalhar da forma que entendessem, podendo levantar-se para consultar bibliografia disponível na biblioteca da escola.

Terminada a aula a docente volta a recolher os materiais para distribuir da mesma forma na aula seguinte e informou-se os alunos de que na aula seguinte teriam que trazer impresso os materiais que recolheram e queriam colocar no cartaz.

Atividade 3

Teve início na aula do dia quinze de Janeiro com uma duração de noventa minutos.

À semelhança das aulas anteriores foi distribuído aos alunos os seus recursos para trabalharem e em que se concluiu a síntese das ideias teóricas e se deu início à construção do cartaz.

A primeira parte da aula aconteceu na biblioteca uma vez que os alunos após terem entrado na sala de aula como previsto, informaram a docente de que não tinham trazido os materiais necessários à construção do cartaz. A sala estava preparada para o trabalho de grupo como previsto. Nos primeiros quarenta e cinco minutos os alunos realizaram então as últimas pesquisas e foram impressos na escola os materiais seleccionados pelos grupos para o seu cartaz. Nos últimos quarenta e cinco minutos a turma voltou para a sala de aula e sentaram-se nos lugares já preparados para a realização do trabalho de grupo. Antes de darem início à construção dos seus cartazes, a docente mostrou uma apresentação onde eram dadas indicações e cuidados a ter na construção de um bom cartaz, como os elementos fundamentais que nele devem constar (título, autores, disciplina e data); cuidados a ter com a escolha da cor da caneta por exemplo; a dimensão do texto e das imagens; a legibilidade da grafia assim como o equilíbrio que deve existir entre o texto e as imagens que possam colocar e o cuidado de criar um cartaz apelativo e criativo.

Terminada a aula e, uma vez que nem todos os grupos concluíram o seu cartaz foi - lhes proferido que o teriam de terminar em contexto extra aula da disciplina de Geografia.

Esta foi uma aula em que o planificado teve de ser alterado para que o trabalho de grupo pudesse ser concretizado. Isto aconteceu porque alguns grupos não trouxeram o material pedido e necessário para construir o seu cartaz, alguns deles referindo que se tinham esquecido outros referiram que não tinha como imprimir esse material. Contudo houve uma repreensão por parte da docente uma vez que na aula anterior ela tinha mencionado que quem não tivesse possibilidades de imprimir o material a mesma o faria, assim como facultou as cartolinas, desde

que os alunos o tivessem previamente selecionado, isto pelo facto de os alunos do grupo I a alertarem para o facto de não terem como imprimir o seu material.

Atividade 4

A última atividade realizou-se no dia dezanove de Janeiro numa aula de quarenta e cinco minutos.

A aula estava organizada em termos de espaço para a apresentação dos trabalhos, contudo não se iniciou a aula com as apresentações dos mesmos, como previsto, pois alguns grupos não tinham concluído o trabalho como lhes tinha sido solicitado, neste sentido a docente facilitou e concedeu-lhes cerca de 10 minutos para os concluírem.

Dando-se início às apresentações em que todos os alunos tiveram uma intervenção, sugestão dos alunos, foram-lhes colocadas questões sobre os conteúdos temáticos que abordaram. Houve um grupo que se recusou a apresentar devido à falta de qualidade do seu trabalho e os alunos com necessidades educativas especiais não o teriam que fazer devido à diferenciação pedagógica que existe adaptada ao seu caso e vigente na escola. Contudo, foram valorizados pois tentaram fazê-lo ainda que com dificuldades verbais pois uma vez que têm surdez profunda desde a nascença, o seu vocabulário é pobre e a dificuldade em dissertar é muita.

Os alunos realizaram a sua auto e hetero avaliação numa aula seguinte.

Reflexão final:

Depois de concretizado o trabalho cooperativo na disciplina de Geografia importa refletir tal como para a disciplina de História, sobre o que foi feito, o que correu bem, o que correu menos bem e o que alteraria no planificado e executado.

Iniciada a atividade, de uma forma geral, tudo parecia correr bem, salvo uma resistência em trabalhar por parte de dois alunos, que um deles pelo esforço da docente passou a cooperar com as colegas no trabalho

Na terceira aula de realização das atividades surge o problema de que os alunos não comparecem com o material necessário à realização do projeto e na quarta aula ainda existem grupos que comparecem à aula em que sabiam que seriam avaliados, com o trabalho por terminar.

Estes aspetos são importantes para refletir sobre o meio social económico e educativo em que estes alunos se inserem. Estes alunos, inserem-se num contexto social e económico de pobreza e em que a educação é desvalorizada. Muitos destes alunos anseiam por concluir o ensino obrigatório e ir trabalhar e alguns não dispõem de recursos, que na sociedade atual e no momento da vida em que se encontram são necessários, como um computador e uma impressora. Mas para além da sua esfera pessoal inserem-se numa comunidade educativa em

que não lhes é exigido quase nada e não se desenvolvem este tipo de atividades que lhes inculcem certo sentido de responsabilidade, empenho e respeito pelos outros.

Sem dúvida que o corpo docente desta instituição evita este tipo de atividades, porque ao mesmo tempo evita constrangimentos já que, os alunos não estão familiarizados com este tipo de atividades e colocam entraves à sua realização, para além de que não demonstram responsabilidade em casos em que lhes é solicitado que façam ou tragam alguma coisa do espaço extra escola. Para além disto, são atividades que exigem planificação prévia, um grande esforço por parte do docente para que as tarefas sejam desenvolvidas com sucesso e a comunidade docente, na nossa opinião, identifica-se mais com o ensino tradicional.

Apesar dos percalços, consideramos que se construíram bons cartazes, que os alunos compreenderam as temáticas e gostaram de realizar este projeto, sobretudo da construção dos cartazes e da ida à biblioteca por serem atividades que não costumam realizar.

Um dos aspetos que alteraria era alguns recursos que fornecia a alguns grupos de trabalho, pois os alunos foram dando o feedback que a linguagem era complicada para eles. Para além disto, pediríamos os materiais que eram para impressão a todos os grupos como forma de garantir que o trabalho seria concretizado. Contudo, este aspeto implica a retirada de uma das atitudes que os aprendizes desenvolvem com este tipo de trabalho, a responsabilidade. Questão temporal, também nos parece algo a alterar tendo em conta as características da turma isto é, esta é uma turma que tem algumas dificuldades, de uma forma geral, para alcançar níveis de sucesso e por isso deveria ter sido concedido mais tempo para a concretização das tarefas.

4.5. Avaliação na disciplina de História

“Não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente...” (Pais & Monteiro, 2002, p. 76)

A avaliação é um elemento indispensável do processo de ensino e aprendizagem e deve ser feita de uma forma integrada, contínua e numa perspetiva de regular o processo de ensino aprendizagem. Conforme Domingos, Neves, & Galhardo (1987, p.228) a principal finalidade da avaliação deve ser melhorar o ensino e a aprendizagem e as classificações, informações para os pais e ajuda vocacional devem ser vistas como utilizações secundárias ao seu objetivo.

De acordo com Rosado & Silva (2010,p.1) começou a falar-se de avaliação com Tyler em 1949, considerado o pai da avaliação educacional, que encarava a avaliação numa comparação constante entre os resultados dos alunos ou o seu desempenho e objetivos pré definidos.

Cardinet (1993, citado em Rosado & Silva 2010, p.1), considera que o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino pois consiste na observação e certificação dos seus efeitos e permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola. Refere, ainda, que a avaliação é um sistema de comunicação entre professores e alunos através de uma recolha sistemática de informação.

Os autores anteriormente mencionados afirmam que com os construtivistas surge uma nova tendência na avaliação, a avaliação com referência ao critério e em oposição à avaliação normativa. Na primeira é avaliado o conhecimento do aluno em relação aos critérios pré-estabelecidos construídos pelos objetivos do ensino, sem que seja necessária uma comparação entre alunos. Na segunda existe uma comparação entre alunos em relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por regras comuns.

Existem vários tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica; formativa e sumativa e também diversos conteúdos que podem ser objeto de avaliação.

Conforme Pais & Monteiro (2002,p.44-45), a avaliação formativa permite que os processos de ensino se vão adequando às características dos alunos. Ela coloca à disposição do professor informações sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo que os alunos adquirem. A avaliação diagnóstica permite identificar se os alunos já possuem que aptidões, quer conhecimentos para avançar nas aprendizagens ou até mesmo para repisar aprendizagens mal consolidadas. A avaliação sumativa constitui um balanço final sobre o processo de aprendizagem, por isso, completa um ciclo de avaliação com as avaliações anteriormente já concretizadas, a avaliação diagnóstico e a avaliação formativa.

Os diversos conteúdos que podem ser avaliados, conforme Valls (1993, pp.27-30) são os conteúdos temáticos ou conceituais ligados aos temas, conceitos e factos, os conteúdos atitudinais direcionados para a componente emocional em relação a algo, os conteúdos procedimentais ligados às ações ordenadas que visam alcançar um fim.

Contudo, Pais & Monteiro (2002, p.72) afirmam que não haverá avaliação eficaz nem ensino nem aprendizagem se um professor não refletir sobre as suas práticas diárias e se não as avaliar diariamente.

A avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos na disciplina de História foi executada quer pelos alunos quer pela docente uma vez que, segundo Bartolomeis (1987, p.41) à avaliação exercida pela docente, numa ação de guia e controle, deve suceder-se a avaliação e a autoavaliação por partes dos alunos quer de forma individual ou grupal.

A avaliação produzida pelos alunos foi concretizada através de duas grelhas, uma correspondente à autoavaliação e outra à heteroavaliação. Esta avaliação foi efetuada no início da aula seguinte após a conclusão das atividades.

A avaliação efetuada pela docente foi concretizada em vários momentos mas, teve início com o primórdio das atividades. Foi concretizada através da observação direta e registo

em grelhas de avaliação atitudinais previamente construídas e pela avaliação da atividade 2 de todos os grupos.

A anotação das atitudes de cada aluno ao longo do processo de realização das atividades permitiu que as avaliações/classificações entre os elementos de cada grupo fosse diferenciada.

A grelha utilizada no decorrer das atividades avaliativas, como já mencionado anteriormente, as atitudes que os alunos manifestavam face aos colegas e ao trabalho e papel que teriam de desempenhar. Neste sentido foram campos desta tabela: o empenho nas tarefas; o respeito pelos colegas e a cooperação com os colegas na concretização das atividades. Foram registadas estas atitudes com dois níveis o sim e o não.

Consideramos pertinente fazer alusão aos resultados dessa análise por não serem resultados que precisem de uma análise exaustiva.

Fazendo uma análise distinta a cada uma das grelhas de avaliação conclui-se que no dia em que se deu início às atividades, a maioria dos alunos manifestaram atitudes positivas, uma vez que apenas um aluno teve níveis de competência negativos em todos os parâmetros avaliados. Para além disto, dois alunos manifestaram níveis de competência negativos no parâmetro “respeito pelos colegas”. Relativamente à grelha do segundo e último dia em que se realizaram as atividades cooperativas um aluno que anteriormente tinha níveis negativos, obteve níveis de competência positivos pois melhorou as suas atitudes relativamente a esses parâmetros. Contudo, um desses alunos manteve os níveis negativos em todos os parâmetros mas, um outro aluno que anteriormente tinha apenas nível negativo no parâmetro “respeito pelos colegas” piorou a sua atitude e obteve nível negativo a todos os parâmetros da grelha de avaliação.

Analisando paralelamente ambas as grelhas de avaliação podemos aferir que de forma genérica as atitudes dos alunos foram positivas em todos os parâmetros, havendo o caso de um aluno que obteve níveis negativos nas atitudinais em ambos os dias, um deles que piorou as suas atitudes e um outro que melhorou.




A ponderação da classificação final integrava ainda outra grelha com vários critérios: os conteúdos temáticos da notícia que representava um total de 60% da classificação final; a linguagem utilizada na redação da notícia que correspondia a 10% da avaliação final; a criatividade na redação da notícia que representava 20% da classificação total e a atitude durante o processo de realização do trabalho que representava 10% da classificação final.

Alunos	Conteúdos Temáticos da notícia redigida	Linguagem utilizada na redação da notícia (10%)	Criatividade na redação da notícia (20%)	Atitude durante o processo de realização	Classificação Qualitativa
---------------	--	--	---	---	--------------------------------------

	(60 %)			do trabalho de grupo (10%)	
Ana Costa	S	B	MB	MB	Bom mais
Ana Sofia	MB	MB	B	MB	MB
Bernardo Moreira	S	B	MB	MB	Bom mais
Bruno Morais	S	B	B	MB	Bom
Catarina Ferraz	MB	MB	B	MB	MB
Henrique Santos	S	B	B	MB	Bom
Homero Costa	S	S	I	I	I
Daniela Miranda	B	S	S	MB	Bom
João Santos	B	S	S	I	S
Josué Pinto	B	S	S	MB	Bom
Mariana Carvalho	S	S	I	S	S
Miguel Silva	B	S	S	B	Bom
Ricardo Almeida	S	B	B	MB	Bom
Ricardo Lopes	S	B	B	MB	Bom
Rosa Rodrigues	MB	MB	B	MB	MB
Tatiana Prado	MB	MB	B	MB	MB
Vânia	S	S	I	S	S

Barbosa					
Vicente Seixas	S	B	MB	MB	Bom mais

Tabela 7. Classificações do trabalho de grupo desenvolvido na disciplina de História

Legenda:	
	Grupo I
	Grupo II
	Grupo III
	Grupo IV
	Grupo V

Analisando a tabela acima representada constata-se que as classificações atribuídas aos elementos do grupo não foram iguais, como já foi supramencionado, devido aos registos atitudinais realizados pela docente ao longo das aulas em que se realizaram as atividades e pela análise das auto e heteroavaliações dos elementos dos grupos. Verificamos que um dos elementos do grupo I teve uma classificação qualitativa de insuficiente enquanto as suas colegas tiveram uma classificação de suficiente. No grupo II também um aluno teve uma classificação distinta dos seus colegas pelos motivos já mencionados.

Estes foram dois alunos que perturbavam constantemente o grupo e a turma ao nível disciplinar e eram pouco empenhados nas atividades que lhes foram propostas.

A avaliação efetuada foi uma avaliação do tipo qualitativa pois este tipo de avaliação demonstra o caminho que o aluno construiu em determinado momento permitindo ao docente continuar o seu trabalho alterando ou diversificando a sua ação pedagógica (Regional, 2011, p. 1).

A avaliação realizada pelos alunos foi concretizada, como já mencionado, através do preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação. Para esta avaliação foram selecionados seis parâmetros: empenho nas tarefas; respeito pelos colegas; cooperação com os colegas; capacidade de síntese da informação; capacidade de transmitir por escrito a ideia com português correto e criatividade na construção da notícia e foi utilizada uma escala de quatro avaliações: 1 – insuficiente; 2 – suficiente; 3-bom; 4 muito bom. É relevante referenciar que um aluno não realizou a auto e heteroavaliação pois faltou durante um período de tempo às aulas.

Este tipo de avaliação é fundamental para os alunos aprenderem a avaliar-se e a avaliar os seus colegas e permite à docente compreender se os alunos são capazes de avaliar honestamente e de forma imparcial. Para além disto, permite-lhe comparar a avaliação que o aluno faz de si mesmo e a docente sobre si assim como, a avaliação que o aprendiz faz dos seus

colegas e a docente dos mesmos e fornece aos alunos o poder crítico e reflexivo daquilo que vê e faz, aspecto determinante para a sociedade atual em que se exigem indivíduos interventivos, críticos e reflexivos e não seres passivos.

Analisando as fichas já preenchidas pelos alunos pode-se concluir que a autoavaliação que os alunos realizaram e a avaliação que a docente concretizou vai ao encontro uma da outra, salvo algumas exceções como o caso do Grupo I em que todos os elementos se classificam em níveis superiores ao que lhes foi atribuído e o caso da aluna Ana Costa que se avaliou em um nível inferior ao atribuído pela docente e também o colega Vicente que se avaliou num nível superior ao atribuído pela docente.

Relativamente às heteroavaliações as avaliações realizadas por todos os elementos do grupo vão muito ao encontro das atribuídas pela docente, salvo, também, algumas exceções como a classificação atribuída pelos colegas ao aprendiz João que é de nível bom e ele teve nível insuficiente e as colegas Mariana e Vânia consideram que os seus colegas estavam no nível bom e muito bom quando lhes foi atribuído nível satisfatório e insatisfatório. O grupo IV colocou dois elementos entre o nível Bom e Muito bom e um aluno no Muito Bom e a docente não fez distinção em termos de classificação entre esses elementos; O grupo III iam na totalidade ao encontro da avaliação proferida pela docente e no grupo II a discrepância é apenas em relação ao colega João em que todos os elementos que atribuem a classificação de bom.

Realizando uma análise crítica a estes resultados, sem dúvida que existe uma tentativa de ajuda ao colega João, do Grupo II e no Grupo I uma tentativa de os elementos alcançarem melhores resultados pelas duas colegas Vânia e Mariana.

Considera-se que, tendo em conta a auto e heteroavaliações efetuadas, a avaliação docente foi o mais justa possível, pois vai ao encontro das avaliações da maioria dos alunos.

4.6. Avaliação das atividades na disciplina de Geografia

A avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos na disciplina de Geografia, foi também, concretizada quer pela docente quer pelos alunos uma vez que, conforme Heacox (2006, citado em Ribeiro C. 2013, p. 64) a auto e heteroavaliação permite ensinar os alunos a avaliarem o seu próprio trabalho e o dos seus colegas, utilizando critérios de qualidade de trabalho.

A avaliação produzida pelos educandos foi concretizada através de duas grelhas uma correspondente à autoavaliação e outra à heteroavaliação. Esta avaliação foi efetuada no início de uma aula seguinte após a conclusão das atividades de grupo cooperativo.

A avaliação docente foi concretizada em vários momentos pois ela visava uma ação reguladora do processo e da aprendizagem. Os alunos foram avaliados em todas as aulas de

trabalho cooperativo através do registo das suas atitudes ao longo do processo de construção do projeto. Para além desta avaliação sistemática e reguladora foi realizada uma avaliação ao conteúdo do cartaz e ao discurso do aluno. Esta avaliação foi uma avaliação quantitativa pois assim o foi pedido pela docente da disciplina na instituição onde concretizamos o estágio profissional. Fazemos menção a este fator pois não nos parece o tipo de avaliação mais adequada a este projeto pois o objetivo não é obter uma classificação mas compreender o trajeto das aprendizagens dos alunos e uma avaliação quantitativa apenas visa o fim, a atribuição de uma classificação ao aluno.

Esta avaliação final ao “produto” era regida por um conjunto de critérios bem delimitados e com uma qualificação segundo as normas de avaliação da instituição onde foi concretizada a atividade.

Para cada grupo de trabalho existiam portanto duas grelhas de avaliação, que possuíam campos comuns e campos diferenciados; os campos comuns diziam respeito às atitudes e procedimentos a revelar quer no cartaz quer no discurso durante a apresentação final e os campos distintos diziam respeito aos conteúdos temáticos em que cada grupo de trabalho se debruçou. Era mais uma vez analisado os conteúdos temáticos presentes no cartaz e aqueles que foram demonstrados como adquiridos ou não durante a exposição da sua obra.

A atitude a avaliar no cartaz era a criatividade e os procedimentos eram: utilização de diversos recursos geográficos; expressão escrita geográfica; interpretação de gráficos, mapas e imagens e pesquisa de dados. As atitudes a avaliar no discurso do aluno eram: o empenho; respeito; cooperação e comunicabilidade e o procedimento: expressão verbal geográfica.

A análise ao conteúdo do cartaz representava 70% da nota final e a análise ao discurso do aluno representava 30% para os alunos do ensino regular, enquanto para os alunos do ensino especial o conteúdo do cartaz representava 80% da nota final e a análise ao discurso do aluno representava 20%. Em ambas, os conteúdos temáticos representam 60% da classificação final, as atitudes e os procedimentos, cada um, também 20%. Estas quantificações resultaram de uma colaboração da professora regente da disciplina de Geografia na instituição de ensino onde o projeto foi desenvolvido pois as avaliações têm de ser concretizadas de acordo com as orientações definidas no conselho pedagógico.




As diferentes avaliações e o maior auxílio aos alunos de ensino especial resulta de uma necessidade de adequação da avaliação conforme descrito no artigo 20 do decreto-lei nº3/2008 que passamos a citar “as adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.” (Ministério da Educação, 2008, p. 154).

Como já mencionado havia uma avaliação ao discurso dos alunos pois pareceu-nos importante colocar os alunos num novo papel, um papel que não é habitual representarem. As apresentações dos trabalhos permitem o desenvolvimento de várias capacidades nos alunos e que eles defrontem uma realidade que vai ser constante na sua vida, sobretudo para aqueles que pretendem prolongar os seus estudos. Para além disto, permitiu à docente compreender quem de facto adquiriu conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido ou não. A apresentação dos trabalhos foi o aspeto de todas as atividades onde os alunos revelaram maior receio, por este tipo de atividades não ser promovida na sua instituição de ensino.

As classificações poderiam diferenciar de acordo com a análise ao discurso dos alunos; pelos registos realizados ao longo das aulas pela docente e pelas considerações das fichas de auto e heteroavaliação.

Alunos	Classificação atribuída ao cartaz	Classificação atribuída ao discurso do aluno	Classificação final Quantitativa
Ana Costa	72	95	79%
Ana Sofia	72	84	76%
Bernardo Moreira	72	88	77%
Bruno Moraes	63,5	71	66%
Catarina Ferraz	72	84	76%
Henrique Santos	72	88	77%
Homero Costa	76	0	61%
Daniela Miranda	38	33	37%
João Santos	38	9	30%
Josué Pinto	63,5	71	66%
Mariana Carvalho	76	Faltou	61%
Miguel Silva	63,5	49	59%
Ricardo Almeida	38	Faltou	27%
Ricardo Lopes	72	85	77%
Rosa Rodrigues	72	84	76%
Tatiana Prado	63,5	75	67%
Vânia Barbosa	76	64	74%
Vicente Seixas	72	95	79%

Tabela 8. Classificação do trabalho de grupo desenvolvido na disciplina de Geografia

Legenda:	
	Grupo I
	Grupo II
	Grupo III
	Grupo IV
	Grupo V

Analisando a tabela 8, constata-se que as classificações atribuídas aos elementos do grupo não foram iguais mas foram na maioria dos casos muito semelhantes.

Existiram dois grupos que se destacaram pelos bons resultados, o grupo III e IV pois tinham trabalhos muito bons e as classificações semelhantes justificam-se pelo facto de um grupo ter um cartaz melhor em termos visuais enquanto ao nível temático era mais rico, pareceu à docente que as classificações deveriam revelar isso mesmo e para além disto ambos os grupos estiveram com uma postura exemplar durante a apresentação e demonstraram domínio temático sobre o seu trabalho.

Verifica-se uma dissemelhança com as classificações realizadas na disciplina de História e de Geografia, pois na disciplina de História foram atribuídas classificações qualitativas e na disciplina de Geografia foram atribuídas classificações quantitativas. Esta distinção deve-se à exigência dos docentes regentes das disciplinas.

A avaliação realizada pelos alunos foi concretizada, como já mencionado, através do preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação. Para esta avaliação foram selecionados nove parâmetros, os quais: empenho nas tarefas, respeito pelos colegas; cooperação com os colegas na realização das tarefas; conhecimento sobre a temática, pesquisa de dados para o trabalho; capacidade de interpretar gráficos, mapas e imagens, capacidade de transmitir por escrito a ideia; capacidade de transmiti-la oralmente e criatividade na construção do cartaz.

Este tipo de avaliação foi realizada pois consideramos que é fundamental para os alunos aprenderem a avaliar-se e a avaliar os seus colegas e permite à docente compreender se os alunos são capazes de avaliar o seu trabalho e o dos seus colegas dotando os alunos de uma maior reflexividade crítica perante si e o que os envolve.

Analisadas as fichas de auto e heteroavaliação várias são as ilações que podem ser retiradas. Relativamente à avaliação que cada aluno fez de si mesmo, na sua maioria, corresponde à avaliação que a docente realizou, salvo alguns casos, como a Vânia e o Ricardo Lopes que se auto avaliaram num nível inferior; a Daniela, o Ricardo Almeida autoavaliarem-se em dois níveis acima e o Vicente um nível acima.

No que diz respeito à heteroavaliação que os alunos realizaram verificam-se maiores discrepâncias em relação às classificações atribuídas pela docente. No grupo I o Homero atribuiu uma classificação de nível muito bom às suas colegas e as suas colegas realizaram uma avaliação que vai ao encontro da efetuada pela docente. No grupo II as discrepâncias entre a avaliação docente e a dos alunos foi com todos os elementos pois afirmavam estar num nível de suficiente, nível superior ao atribuído pela docente, à exceção da heteroavaliação realizada pelo Ricardo Almeida ao seu colega João que o colocou no nível atribuído pela docente. No grupo III a heteroavaliação realizada pelos alunos Rosa e Ricardo Lopes ia ao encontra da atribuída pela docente. A colega Catarina faz a destrinça entre os colegas considerando que a colega Rosa estava no nível superior, assim como a aluno sofia atribuía a todos os seus colegas o nível máximo. No grupo IV a avaliação efetuada pelos alunos Tatiana e Miguel corresponde à realizada pela docente, em contrapartida o aluno Bruno considera que a sua colega Tatiana estava num nível superior e o discente Josué considera que todos os seus colegas estavam no nível bom, superior ao atribuído pela professora. No grupo V apenas um aluno considerou o mesmo nível avaliativo que a professora, os seus colegas consideravam que alguns elementos estariam num nível acima e dois colegas colocavam outro num nível abaixo, nomeadamente o Vicente e Ana Costa consideram que o Henrique estava no nível bom. O Vicente considerava ainda que os seus colegas Bernardo e Ana Costa estariam no nível muito bom e o colega Bernardo considerava que todos estavam no nível bom com a exceção do colega Vicente.

Capítulo 3. – Análise e Tratamento dos dados

1. Sociometria

A sociometria foi a técnica utilizada para a construção dos grupos cooperativos e que nos permitiu conhecer como os alunos gostam de trabalhar em espaço de sala de aula.

Para analisar algumas das respostas fechadas dos testes sociométricos será feita uma análise estatística e para analisar as respostas abertas dos mesmos será executada uma análise de conteúdo.

As respostas serão analisadas criando-se categorias através do material recolhido, ou seja, será realizado um procedimento aberto como concebe G.Ferry (1983, citado por Esteves, 2006, p. 110) e conforme as tipologias de categorias de Ghiglione e Matalon (1978, citado em Esteves 2006, p.111). Será aplicada uma análise temática.

Os resultados a apresentar dizem respeito apenas a algumas questões, pelo facto de já terem sido analisadas anteriormente algumas delas, nomeadamente a questão três, quatro, cinco e seis. Neste momento serão analisadas as questões um e dois.

Importa referir que se pedia que quase todas as respostas dadas fossem justificadas, mas uma vez que as justificações dadas pelos alunos não são muito conclusivas e não revelariam nada de muito significativo para o estudo, para não tornar esta análise exaustiva optamos por fazer uma análise de conteúdo às justificações relativas às questões de preferência e às justificações das questões de rejeições sem especificar as questões. Também serão transcritas algumas das respostas dos alunos, tornando a nossa análise mais real.

À questão número um será realizada uma análise estatística e à questão número dois será feita quer a análise estatística quer a análise de conteúdo em paralelo.

Relembremos que, as categorias que serão apresentadas serão resultado da realização de procedimentos abertos conforme a designação de Esteves (2006, p.110) em que as categorias criadas derivam da análise do material recolhido.

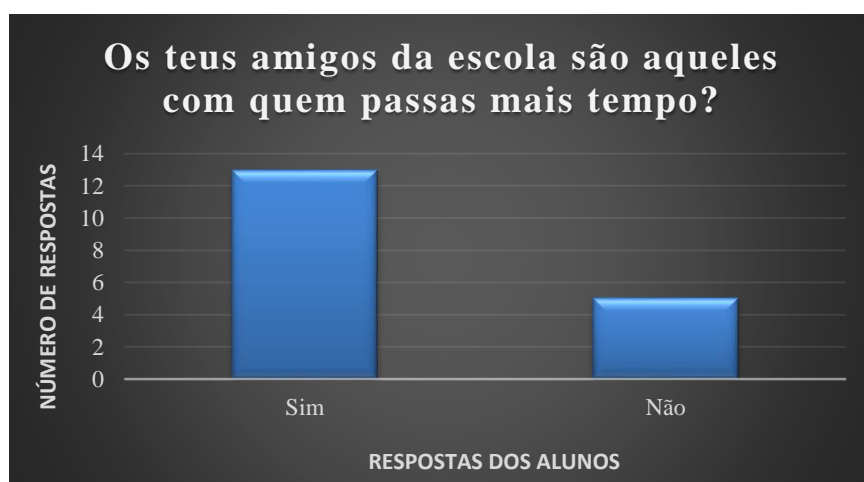


Gráfico 1. 1ª questão do teste sociométrico

Fonte: Teste sociométrico

Da análise ao gráfico 1 pode-se aferir que os alunos mencionaram na sua maioria que os amigos da escola são aqueles com quem passam mais tempo.

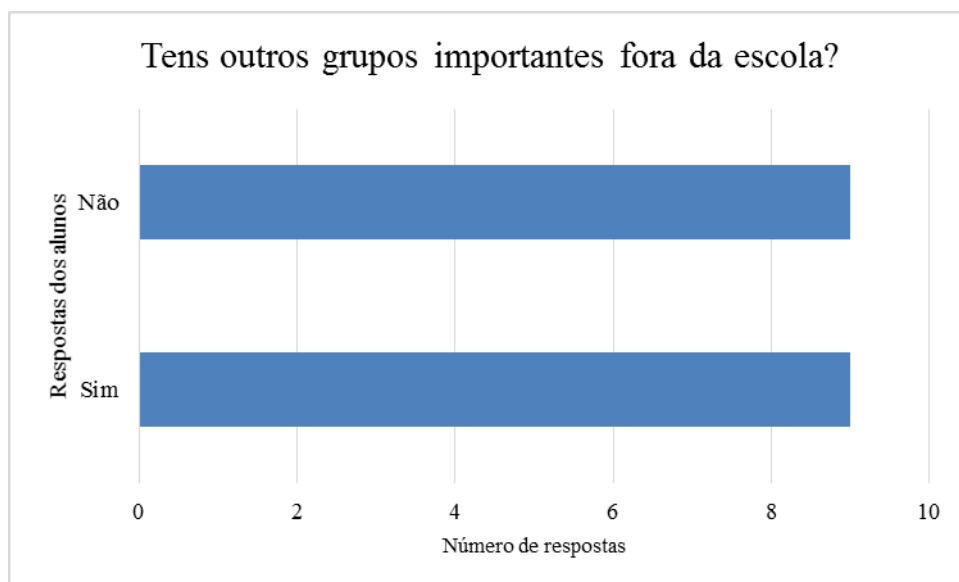


Gráfico 2. 2ª questão do teste sociométrico

Fonte: Teste sociométrico

Ordem	Categorias	Unidades de registo (nº)
1ª	Grupos de atividades desportivas	5
2ª	Grupos da zona de habitação	2
3ª	Grupos de outras instituições de ensino	2

Tabela 9. Categorização das respostas dos alunos à questão se tens outros grupos importantes fora da escola quais são?

Da análise ao gráfico 2 e da tabela 9 conclui-se que metade da turma respondeu que tinha outros grupos importantes fora da escola e outra metade mencionou que não. Aqueles que referiam ter outros grupos, fora da escola, referenciaram que esses grupos dizem respeito a atividades desportivas, da sua zona de habitação e de outras instituições de ensino. Um dos alunos que afirmou ter outros grupos importantes para além do grupo da sua escola, não mencionando quais eram esses grupos.

Categorias
A1 - Relações pessoais
B2 - Facilidade de comunicação
C3 -Relações duradouras
D4 - Relações de trabalho
E5 – Aspetos Atitudes
F6-Relações desportivas

Tabela 10. Categorias resultantes da análise às justificações dos alunos relativas às suas preferências

Para cada exemplo categorial será transcrito uma expressão de um aluno.

A1 - *“porque é a minha melhor amiga e porque gosto boé dela”*

B2 - *“É mais fácil falar”*

C3 - *“Conheço-a desde o infantário”*

D4 - *“Porque trabalhamos bem juntos”*

E5 - *“São divertidos”*

F6 – *“Porque jogamos os dois hóquei”*

Apenas categorizamos as respostas dos alunos e não contabilizamos o número de registos uma vez que esta categorização não se refere apenas a uma questão. Para além de que torna-se mais relevante para o estudo compreender o tipo de justificação dos alunos para as suas preferências. Contudo, pode referir-se que as justificações foram sobretudo ligadas às relações pessoais seguindo-se os aspetos atitudinais e com menos significância estiveram as justificações ligadas às relações desportivas.

Categorias
G1 -Relações pessoais
H2 -Relações de trabalho

I3 -Aspetos atitudinas

Tabela 11. Categorias resultantes da análise às justificações dos alunos relativas às suas rejeições

À semelhança da categoria anterior, será transcrita uma expressão de um aluno para cada categoria.

G1 - *“porque não gosto dela”*

H2 - *“Porque estou mais tempo com ela nas aulas”*

I3 - *“Chateia e torna-se aborrecido”*

Tal como na categorização anterior também não atendemos ao número de registos mas ao conteúdo das respostas dos alunos. Dessa análise resultaram três categorias em que, sem recorrer a dados estatísticos concretos, as justificações dos alunos relacionaram-se sobretudo com aspetos atitudinais e por último com as relações de trabalho.

2. Inquéritos pré e pós implementação, uma análise comparada

Para a concretização do estudo sobre o contributo do trabalho de grupo cooperativo para a aprendizagem dos alunos foram implementados dois inquéritos por questionário, um antes de se iniciar a atividade e um após a concretização das atividades.

O inquérito pré-implementação (anexo II) foi implementado antes de se iniciar as atividades de grupo pretendidas e foi aplicado numa aula da disciplina de Geografia, uma vez que, a aprendizagem cooperativa teve início nessa disciplina. Este é composto por cinco questões do tipo mistas (abertas e fechadas). Estas questões visavam conhecer a opinião dos alunos face ao trabalho de grupo, mais concretamente: se preferem realizar os trabalhos de forma individual ou em grupo; se costumam realizar trabalhos de grupo na sala de aula; se consideram que o trabalho de grupo facilita a sua aprendizagem; se o trabalho de grupo promove a interação com os colegas e se gostariam de realizar mais trabalhos de grupo nas aulas. Todas estas questões teriam que ser justificadas.

O inquérito pós-implementação (anexo III) foi realizado após a concretização dos trabalhos de grupo nas disciplinas de Geografia e de História, uma vez que a turma é a mesma.

As suas questões eram do tipo mistas (abertas e fechadas) e, na sua maioria, iam ao encontro das questões colocadas anteriormente, para que seja possível compreender se a opinião dos alunos se alterou ou não. Foram acrescentadas outras questões no sentido de compreender

que metodologia de trabalho os alunos mais gostaram, o que mais apreciaram nos trabalhos de grupo de ambas as disciplinas e compreender o que alterariam nos trabalhos de grupo realizados em ambas as disciplinas, para que nos permita compreender se o trabalho cooperativo desenvolvido revelou ou não revelou sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Importa salientar que ao inquérito pré implementação todos os alunos que compõem a turma responderam, em contrapartida ao inquérito pós implementação um aluno não respondeu, pois não estava presente na aula em que este foi aplicado.

Do tratamento estatístico realizado aos inquéritos, que resultaram nos vários gráficos que se seguem, várias são as conclusões que podem ser retiradas.

Do inquérito inicial para o inquérito final, verificou-se (gráfico 3 e 4) um aumento de alunos a referir que preferiam realizar os trabalhos em sala de aula em grupo porque isso lhes permitia uma partilha de opiniões e conhecimentos. Apurou-se que a maioria dos alunos afirmou que era frequente realizarem trabalhos de grupo em sala de aula, sobretudo nas disciplinas de Geografia e Educação Cívica / Educação para a Cidadania.

Após a concretização do trabalho de grupo revelaram-se mais alunos a afirmar que este tipo de trabalho não facilita a sua aprendizagem. Em contrapartida, todos os alunos passaram a referir que o trabalho cooperativo promoveu a sua interação com os colegas e existiram mais inquiridos a mencionar que gostariam de realizar mais trabalhos cooperativos em sala de aula, afirmando que facilita a sua aprendizagem. Revela-se aqui uma contradição do que anteriormente afirmaram (o trabalho cooperativo não facilita a sua aprendizagem). Quando questionados sobre as metodologias, aplicadas que mais gostaram, os alunos demonstraram ter preferência pela aplicada na disciplina de História. Para além disto, concluiu-se que das atividades que executaram as que mais gostaram foi a elaboração do cartaz e da notícia e o que alterariam nas atividades desenvolvidas era precisamente o tempo que lhe foi concedido para a sua concretização.



Gráfico 3. 1ª questão do inquérito pré implementação



Gráfico 4. 1ª questão do inquérito pós implementação

Fonte: Inquérito pré implementação e pós implementação

Quer no inquérito pré implementação quer no inquérito pós implementação foi colocada a seguinte questão aos alunos: Como preferes realizar os trabalhos dentro da sala de aula?

Nesta questão, verificamos que existe uma alteração das respostas dadas no inquérito inicial (gráfico 3) para o inquérito final (gráfico 4), sendo que no inquérito pré implementação dois alunos mencionam preferir trabalhar de forma individual e no inquérito pós implementação, após a realização dos trabalhos de grupo, nenhum aluno mencionou referir que preferia trabalhar de forma individual.

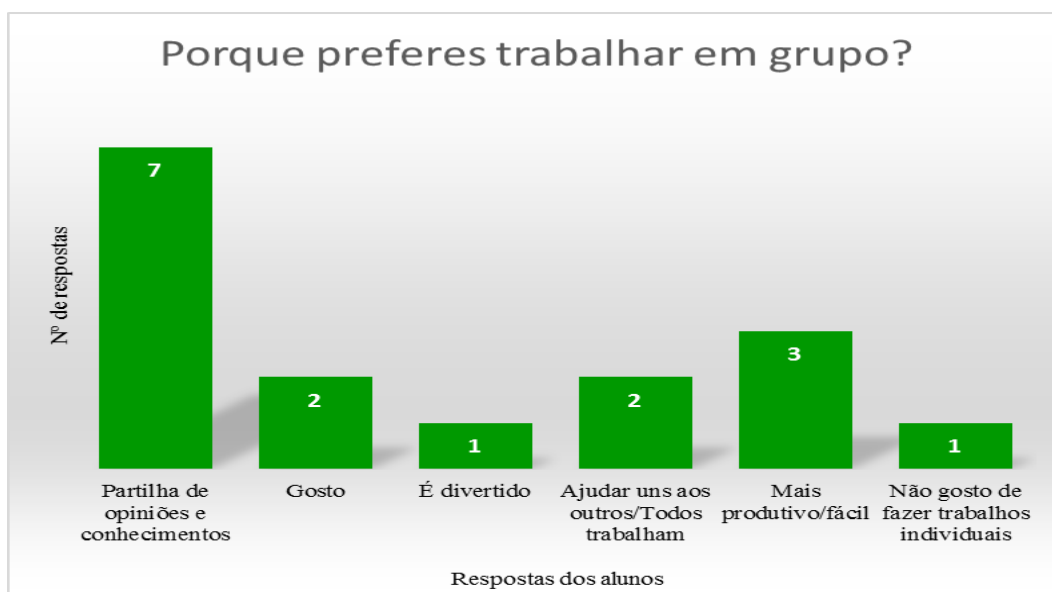


Gráfico 5. Justificação dada pelos alunos ao facto de preferirem trabalhar em grupo (questão nº1)
Fonte: Inquérito pré implementação

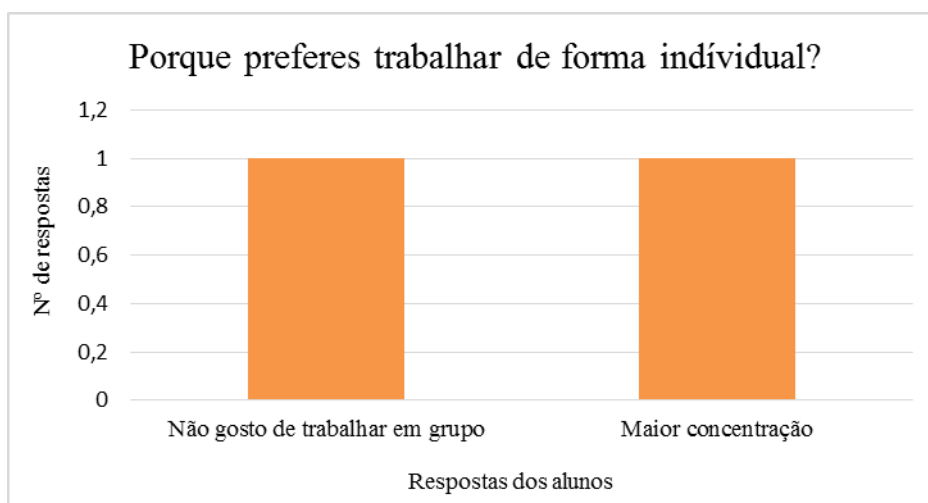


Gráfico 6. Justificação dada pelos alunos ao facto de preferirem trabalhar de forma individual, (questão nº1)
Fonte: Inquérito pré implementação

Da análise do gráfico 5 e 6, resultado do tratamento estatístico dos dados obtidos nos inquéritos por questionário iniciais, pode-se concluir que dos dezoito alunos inquiridos sete deles justificaram que preferem trabalhar em grupo pois permite-lhes partilhar opiniões e conhecimentos e três alunos mencionaram que era mais fácil trabalhar em grupo. Os dois alunos que afirmaram preferir trabalhar de forma individual justificaram-no dizendo que essa sua preferência se deve ao facto de não gostar de trabalhar em grupo e de ao trabalhar de forma individual promover maior concentração no trabalho a concretizar.

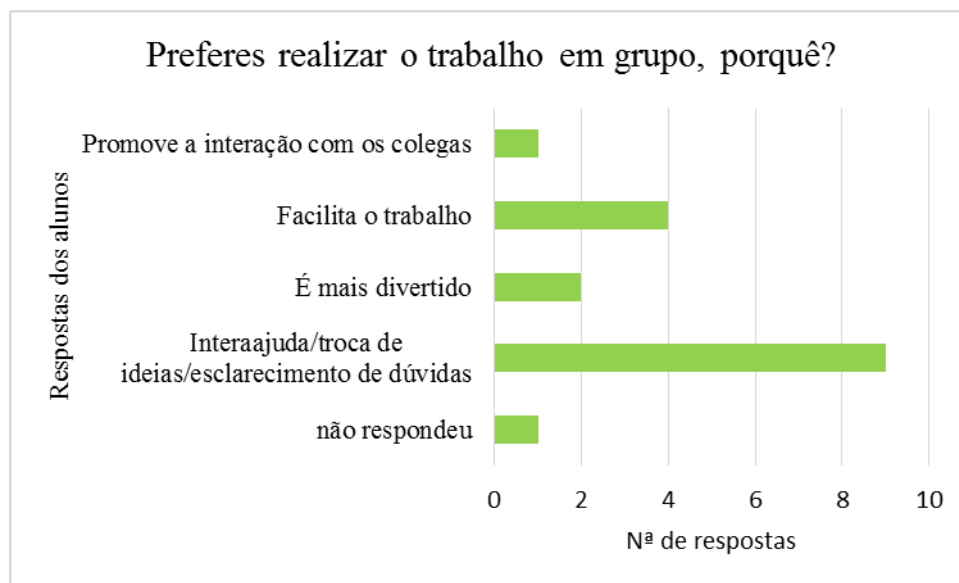


Gráfico 7. Justificação dada pelos alunos à 1ª questão do questionário pós implementação.
Fonte: Inquérito pós implementação

Do tratamento estatístico representado no gráfico 7 pode-se concluir que as respostas dos alunos referentes à justificação que lhes era pedida quando afirmavam que preferiam trabalhar em grupo, se mantem iguais às do inquérito pré implementação, em que voltando a referir, os alunos consideram na sua maioria que o trabalho de grupo lhes permite a partilha, interajuda, troca de ideias e esclarecimento de dúvidas e que é mais fácil.



Gráfico 8. 2ª questão do inquérito pré implementação
Fonte: Inquérito pré implementação

Quando questionados, os alunos, se costumavam realizar trabalho de grupo em sala de aula verificamos, através da interpretação do gráfico 8, que o sim tem maior representatividade contudo, não significativamente pois, sete alunos dos dezoito que formam a turma responderam que não costumam realizar trabalhos de grupo nas aulas.



Gráfico 9. Justificação dada pelos alunos à questão nº 2 do inquérito pré implementação
Fonte: Inquérito pré implementação

O gráfico 9 tem origem no gráfico 8 e diz respeito às disciplinas enumeradas pelos alunos em que realizaram trabalhos de grupo. A esta questão apenas responderam os alunos que afirmaram ter realizado trabalho de grupo noutras disciplinas. Pode-se então aferir que a disciplina onde mais realizam trabalhos de grupo é a disciplina de Geografia, seguindo-se a disciplina de Educação Cívica/Educação para a Cidadania, ficando em último lugar a disciplina de História e TIC.



Gráfico 10. 3ª questão do questionário pré implementação Gráfico 11. 2ª questão do questionário pós implementação
Fonte: Inquérito pré implementação e pós implementação

Analisando os resultados gráficos nº 10 e 11, produto das respostas dos alunos à mesma questão no inquérito pré e pós implementação verifica-se que inicialmente todos os alunos consideravam que o trabalho de grupo facilitava a sua aprendizagem. Contudo após a realização do trabalho de grupo quer na disciplina de História quer na disciplina de Geografia, verifica-se que já existem alunos (2) a referir que o trabalho de grupo não facilitou a sua aprendizagem.

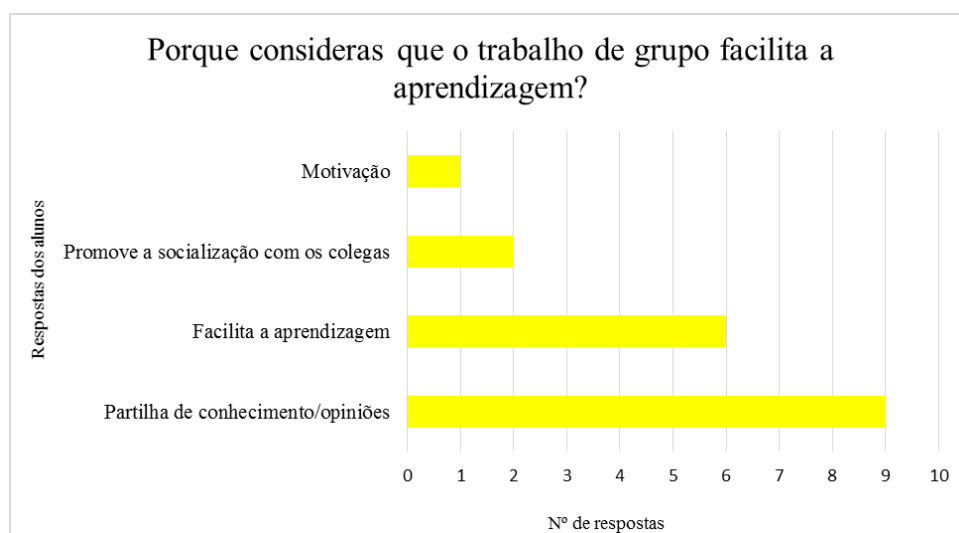


Gráfico 12. Justificação dada, pelos alunos, à questão nº3 do inquérito pré implementação
Fonte: Inquérito pré implementação

Interpretando o gráfico nº 10 concluiu-se que todos os alunos consideravam que o trabalho de grupo facilitava a sua aprendizagem e a justificação que a maioria deu para a sua opinião (gráfico 12) foi a de que se torna mais fácil trabalhar em grupo porque existe uma partilha de opinião e conhecimento entre os elementos do grupo. Com menor representatividade encontra-se a opinião de que o trabalho de grupo motiva-os para trabalhar.

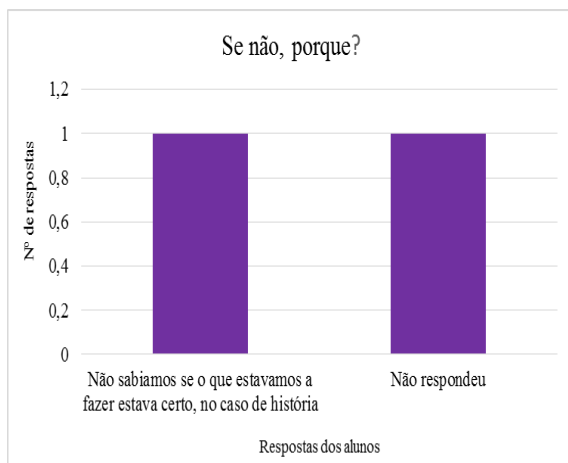


Gráfico 13. Justificação dos alunos à questão nº2

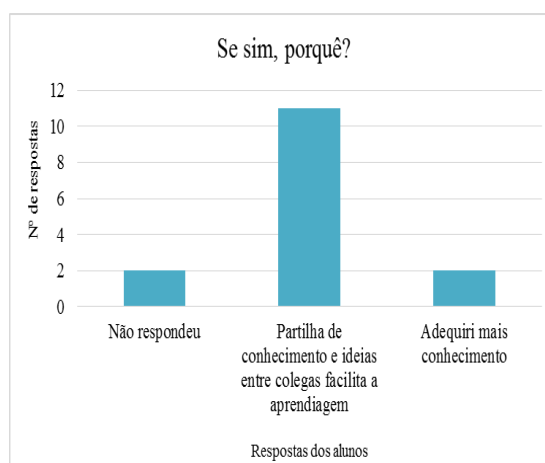


Gráfico 14. Justificação dos alunos à questão nº2

Fonte: Inquérito pós implementação

Como podemos verificar no gráfico 14 os alunos que referiram que o trabalho de grupo realizado tinha facilitado a sua aprendizagem, justificaram a sua resposta afirmando que um trabalho de grupo existe a partilha de conhecimento e de ideias. Dos dois alunos que mencionaram que o trabalho de grupo realizado não facilitou a sua aprendizagem, gráfico 13, um deles não justificou a sua afirmação e, outro mencionou que não sabiam se o que estavam a fazer estava correto, nomeadamente no caso da disciplina de História.



Gráfico 15. 4ª questão do inquérito pré implementação

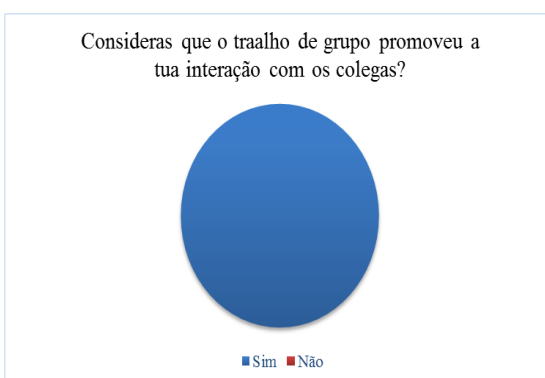


Gráfico 16. 3ª questão do inquérito pós implementação

Fonte: Inquérito pré implementação e pós implementação

Interpretando o gráfico 15, conclui-se que os alunos, na sua maioria, consideram que o trabalho de grupo promove a interação com os colegas, apenas dois alunos mencionaram que não. Após a concretização do trabalho de grupo os alunos, como podemos constatar na análise do gráfico 16, afirmam na sua totalidade que o trabalho de grupo promoveu a sua interação com os colegas.

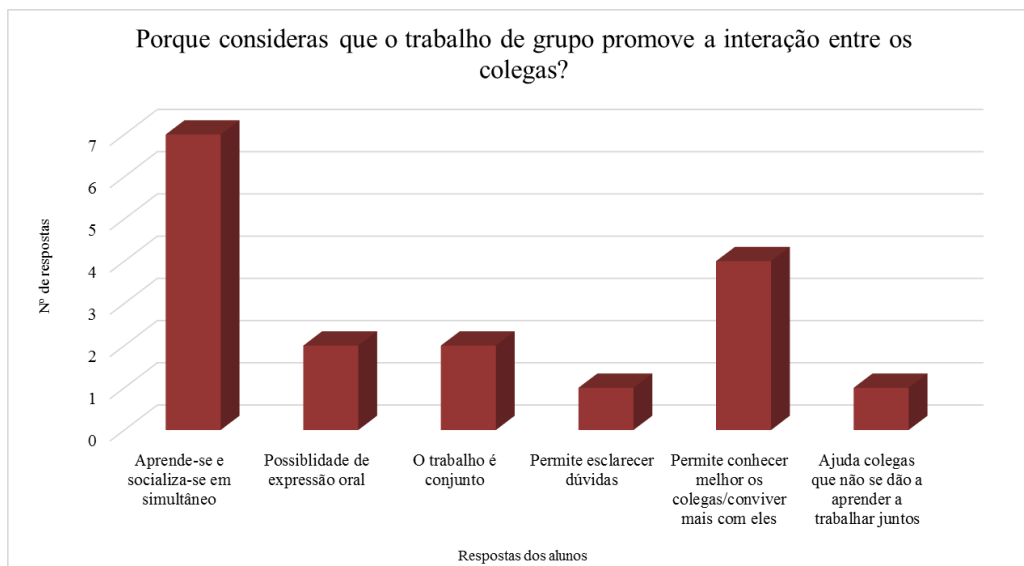


Gráfico 17. Justificação dada, pelos alunos, à questão nº 4 do inquérito pré implementação.
Fonte: Inquérito pré implementação

Analisando e interpretando o gráfico 17, verifica-se que sete dos alunos inquiridos responderam que o trabalho de grupo promove a sua interação com os colegas uma vez que ao mesmo tempo que se realiza o trabalho/aprende-se e também se socializa com os colegas e cinco alunos responderam que permite conhecer melhor os colegas e conviver com eles. Com menor relevância a nível gráfico temos as respostas que o trabalho de grupo permite esclarecer dúvidas e ajuda os colegas que não se relacionam, a aprender a trabalhar juntos.

O aluno que respondeu que o trabalho de grupo não promovia a interação com os colegas não justificou a sua opinião.



Gráfico 18. 5ª questão do inquérito pré implementação



Gráfico 19. 4ª questão do inquérito pós implementação
Fontes: Inquérito pré implementação e pós implementação

Dos gráficos acima representados (gráfico 18 e 19) pode-se aferir que os alunos alteraram a sua opinião inicial, aumentando o número de alunos a considerar que não gostaria de realizar mais trabalhos de grupo na sala de aula.

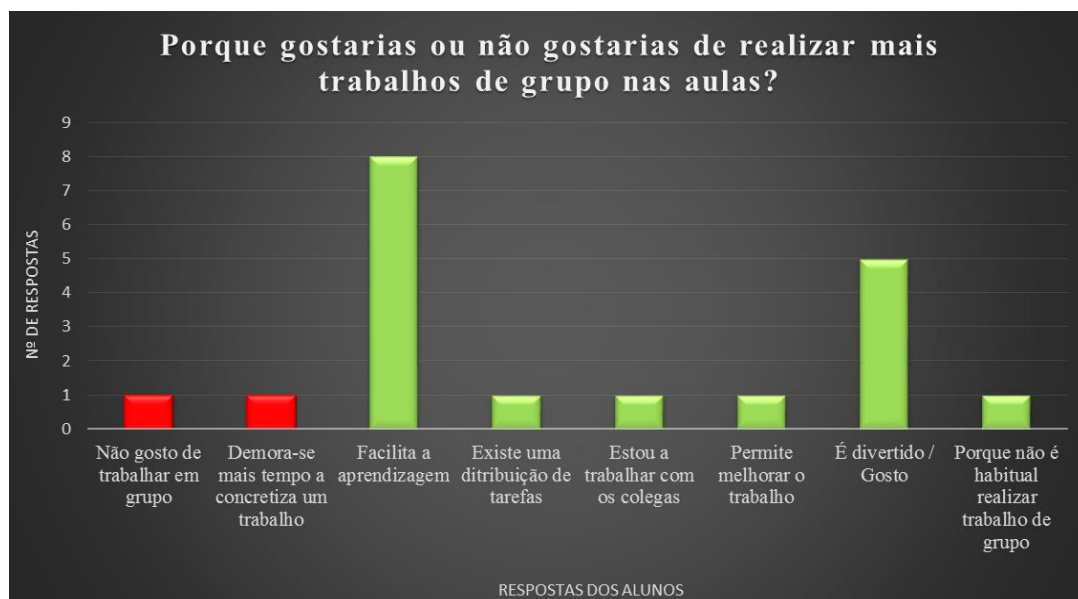


Gráfico 20. Justificações dadas pelos alunos à questão nº 5 do inquérito pré implementação
Fonte: Inquérito pré implementação

No gráfico acima representado (gráfico 20), o vermelho representa as respostas dos alunos que disseram que não gostariam de realizar mais trabalhos de grupo e o verde representa as respostas elaboradas pelos alunos que afirmaram gostar de realizar mais trabalhos cooperativos em sala de aula.

Os alunos que afirmaram não querer realizar mais trabalhos cooperativos justificaram a sua opinião, um aluno afirmando que não gosta de trabalhar em grupo e outro que se demora mais tempo a concretizar o trabalho. Dos alunos que responderam que gostariam de realizar mais trabalhos de grupo, destaca-se a justificação de que este facilita a aprendizagem e é mais divertido e porque gostam.



Gráfico 21. Justificação dada pelos alunos à questão nº 4 do inquérito pós implementação
Fonte: Inquérito pós implementação

No inquérito pós implementação verifica-se que há mais um aluno, que no inquérito pré implementação a mencionar que não gostaria de fazer mais trabalhos de grupo em sala de aula. As justificações dadas por estes alunos (gráfico 21) são: a de que na biblioteca há mais fontes de informação; aprende-se melhor em aulas normais e um deles não respondeu à questão. Em contrapartida, sete dos alunos que responderam ao inquérito afirmaram que gostariam de realizar mais trabalhos de grupo em sala de aula porque se aprende melhor e é mais fácil pois existe uma troca de ideias entre os elementos do grupo.

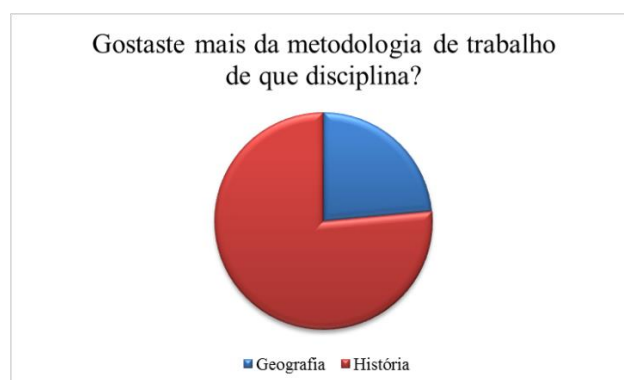


Gráfico 22. 5ª questão do inquérito pós implementação.
Fonte: Inquérito pós implementação

Analisando e interpretando o gráfico acima disposto (gráfico 22), conclui-se que os alunos após a concretização do trabalho de grupo de ambas as disciplinas gostaram mais da metodologia utilizada na disciplina de História.

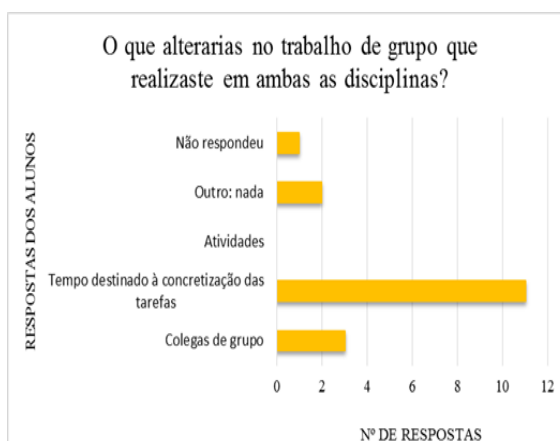
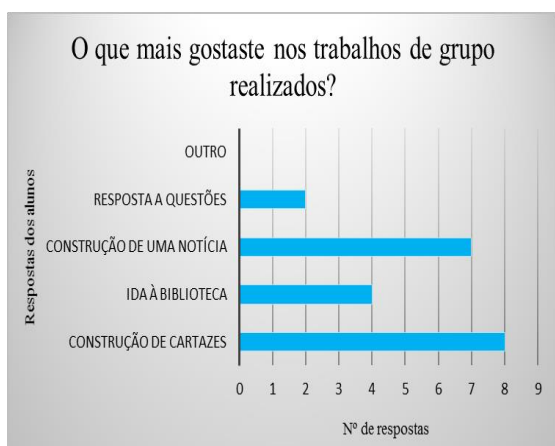


Gráfico 23. 6ª questão do inquérito pós implementação Gráfico 24. 7ª questão do inquérito pós implementação
Fonte: Inquérito pós implementação

Da análise aos gráficos 23 e 24 acima expostos podemos aferir que os alunos, na sua maioria, afirmaram ter preferido a construção do cartaz, atividade desenvolvida na disciplina de Geografia, e a construção de uma notícia, atividade desenvolvida na disciplina de História.

À questão, o que alterariam no trabalho cooperativo desenvolvido em ambas as disciplinas, os alunos referiram de uma forma representativa, o tempo destinado à concretização das tarefas e em seguida os colegas de grupo. Dois alunos mencionaram que não alterariam nada.

3. Análise de Conteúdo

Como já foi mencionado no capítulo anterior, a análise de conteúdo é um procedimento presente em investigações educacionais, sobretudo a categorização através de procedimentos abertos que consistem na criação de classes pela análise do material recolhido.

A análise de conteúdo será a técnica a utilizar com a criação de categorias que acolham unidades de registo com carga avaliativa e procedimentos abertos onde as categorias sejam resultado do material analisado.

Relembramos que esta análise de conteúdo insere-se na análise dos materiais recolhidos na disciplina de Geografia, resultado da observação direta feita pela docente, centrada sobretudo nas atitudes dos alunos ao longo das aulas em que o trabalho de grupo cooperativo foi sendo desenvolvido.

Esta análise de conteúdo tem como objetivo compreender as atitudes que foram observadas ao longo do trabalho de grupo desenvolvido na disciplina de Geografia.

Categorias	Indicadores	Níveis
Atitudes perante o trabalho a ser concretizado	Empenho	Positivo
	Interesse	Negativo
	Dinamismo	
Atitudes perante os colegas	Cooperação	
	Respeito	
	Individualismo	

Tabela 12. Análise de conteúdo às atitudes demonstradas pelos alunos aquando a concretização do trabalho desenvolvido na disciplina de Geografia.

Na tabela acima exibida (tabela 12) estão reproduzidas as atitudes manifestadas pelos alunos perante as tarefas e perante os colegas aquando a realização do trabalho cooperativo na disciplina de Geografia.

Nesta tabela não está incluído um campo que diz respeito ao número de ocorrências de determinado registo pois, como estas classificações resultam de registos da observação direta levada a cabo pela docente, não estão associados sistematicamente todas as atitudes supramencionadas a cada aluno. Neste sentido, consideramos mais válido compreender que atitudes foram registadas durante o trabalho desenvolvido podendo daí retirar ilações sobre se foram ou não desenvolvidas atitudes intrínsecas a um trabalho cooperativo.

Tendo em conta o referido conclui-se que os alunos manifestaram atitudes relacionadas com a atividade que se desenrolou em sala de aula, mas também atitudes relacionadas com o trabalho de grupo como o respeito e a cooperação. Verificou-se também a ocorrência de uma

atitude que não seria desejável de observar, sobretudo neste tipo de trabalhos, o individualismo. Torna-se relevante mencionar que estas atitudes observadas tiveram registos ao nível positivo e registos ao nível negativo contudo, registou-se uma saliência das atitudes manifestadas de forma positiva.

Considerações Finais

A dimensão do estudo apresentado não nos permite obter conclusões suscetíveis de generalização. Podemos apenas retirar conclusões deste caso de investigação sobre a aprendizagem cooperativa, nomeadamente as vantagens e desvantagens da sua aplicação em contexto educativo.

Aquando da idealização e preparação das atividades para desenvolver no espaço de sala de aula baseada nas perspetivas construtivistas do ensino, as expectativas eram elevadas, na medida em que, como já mencionamos anteriormente, considerávamos que a aprendizagem cooperativa era benéfica em vários aspetos para os alunos e contribuía para uma melhoria dos seus resultados ao nível das classificações. Contudo, estas expectativas não foram, de uma forma geral correspondidas, na medida em que a atitude dos alunos perante o trabalho relembro, qualquer trabalho, não é a melhor e dessa forma alguns alunos não colaboraram de forma positiva para a sua realização. Para além disto, este método de aprendizagem não é acolhido da melhor maneira pela comunidade educativa em geral.

Através dos vários instrumentos de recolha de informação e dos diversos tipos de avaliação podemos apresentar algumas respostas às questões iniciais que constituíram o nosso ponto de partida.

Conseguimos responder à primeira questão que seria, compreender se o trabalho de grupo promove a aprendizagens dos alunos, através da análise dos resultados classificativos das atividades desenvolvidas e da aplicação de um teste em que algumas questões visavam avaliar a aprendizagem dos alunos através do método cooperativo e compará-lo com os resultados obtidos com o método tradicional. Concluímos, na disciplina de História, que relativamente ao teste aplicado anteriormente sob o paradigma da aprendizagem tradicional, onde as classificações desceram de forma abrupta sendo a média da turma negativa, a análise do teste aplicado após a aprendizagem cooperativa e que era constituído por duas partes, onde a primeira parte do teste tinha como base o ensino e aprendizagem tradicional e a segunda parte um conteúdo trabalhado com base na aprendizagem cooperativa, as cotações obtidas são semelhantes. Daí poder aferir-se que a aprendizagem cooperativa não é, por si só, uma estratégia que permita obter melhores resultados, tendo nós de procurar noutras virtualidades (sociabilidade, por exemplo) a justificação para tão grande investimento. Ou então na vontade que um estágio permite de experimentar novidades, procurando enriquecer a nossa ainda breve experiência pedagógica e didática.

O segundo objetivo a que pretendíamos dar resposta, identificar se existiu uma evolução positiva ao nível atitudinal dos alunos, pode ser feita através da análise da observação direta e das grelhas de avaliação atitudinal. Da sua interpretação pode-se concluir que as atitudes da maioria dos alunos no decorrer das aulas eram positivas, existindo alguns alunos com menor

representatividade numérica, que prejudicavam o desenrolar do trabalho de grupo cooperativo. Apesar disto houve uma evolução positiva nas atitudes manifestadas pela generalidade dos alunos, desde a primeira até à última aula em que se aplicou a aprendizagem cooperativa.

O terceiro objetivo que consistia em conhecer a opinião dos alunos sobre esta metodologia, pode ser respondido pela análise dos inquéritos pré e pós implementação. Numa análise comparada dos mesmos verificamos que após a concretização do trabalho continuavam a ser mais os alunos a afirmar que a aprendizagem cooperativa facilitava a sua aprendizagem. Contudo surgiram dois outros alunos na fase pós aplicação do projeto a mencionar que não consideravam que esse tipo de metodologia fosse facilitador da aprendizagem. Em relação à contribuição do trabalho cooperativo como promotor de interação com os colegas, mais alunos referiram que ela promove a sua interação e foram mais os inquiridos a referir que gostariam de realizar mais trabalhos cooperativos em sala de aula, afirmando que esta facilita a aprendizagem. Aqui podemos destacar um aspeto que põe em causa a obtenção de conclusões uma vez que os alunos se contradizem nas suas respostas. No inquérito pós implementação existem mais alunos a referir que o cooperativismo não facilita a aprendizagem. Contudo, numa questão seguinte afirmam que gostariam de realizar mais trabalho cooperativo porque facilita a sua aprendizagem. Em relação às diferentes metodologias aplicadas, os alunos, na sua maioria, manifestaram maior apreço pela aplicada na disciplina de História.

Torna-se importante, numa fase final, refletirmos sobre o trabalho feito e, nesse aspeto, alteraríamos alguns aspetos como conceder mais tempo para os alunos realizarem as atividades desenvolvidas, aplicar mais que uma vez este método em ambas as disciplinas para permitir que os alunos se familiarizassem e a docente ganhasse experiência e torna-se as avaliações numa prática integrante durante as atividades por parte dos alunos para uma intervenção docente mais adequada e benéfica para o desenrolar das atividades.

Por fim, consideramos benéfico clarificar o que os outros leitores podem aproveitar deste trabalho para os seus estudos. Consideramos que a parte que mais se destaca insere-se no capítulo 2 e que diz respeito à explicação pormenorizada de todo o processo e da abordagem pessoal, que até agora não vimos nada semelhante, feita com base em testes sociométricos, que são um dos instrumentos importantes no desenvolvimento deste tipo de metodologia, assim como os materiais construídos. Para além disto, a parte teórica do estudo, fornece uma visão geral dos aspetos mais importantes desta metodologia, de acordo com a nossa perspetiva e das pesquisas efetuadas.

Referências Bibliográficas

- Alcántara, J. (1994). *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano edições técnicas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomeis, F. d. (1987). *Avaliação e Orientação: objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender*. Porto: ASA.
- Bezerra, P. (2001). *Psicologia Pedagógica: L.S.Vigotski*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carrega, A., Silva, C., Alves, L., & Topa, T. (1991). *Da sociometria ao teste sociométrico aplicado na sala de aula*. Maia.
- Coll, C., & Martín, E. (2001). Os professores e a construção construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA Editores.pp.8-27
- Debesse, M. (1987). *Pedagogia e psicologia dos grupos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Educação, M. d. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Diário da República. Disponível em <http://legislacao.min-edu.pt/np4/141>. Consultado a 2 Junho de 2015
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Lima, & J. Pacheco. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.pp.105-125
- Ferreira, M., & Campos, P. (2011). *Dossiês Didácticos*. ALEA. Disponível em ALEA: <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/Dossier11.pdf>. Consultado a 25 Novembro de 2014
- Fiedman, T. L. (2009). *O mundo é plano:uma breve história do século XXI*. Lisboa: Actual Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, XIV, pp. 273-291. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Consultado a 2 de Maio de 2015
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: ASA Editores.

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gourgand, P. (1971). *As técnicas de trabalho de grupo*. Lisboa: Morães editores.
- Janeira, A. L. (s.d.). *A técnica de análise de conteúdo nas ciencias sociais: natureza e aplicações*. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260109P6yXY4bm6Vt51JF8.pdf>. Consultado a 12 Março de 2015
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Eitorial Paidos.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Rolo e Filhos II, S.A.
- Ludovino, P. N. (2012). *A aprendizagem cooperativa : uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mão-de-Ferro, A. (1999). *Na rota da pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, R., Fernandes, J., & Correia, M. (s.d.). *Suporte à Elaboração de Inquéritos*. Disponível em http://aep.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/MANUAL_SEI_FINAL.pdf . Consultado a 25 de Novembro de 2014
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Regional, U. d. (2011). Um breve olhar sobre práticas de avaliação qualitativa e avaliação quantitativa em uma escola pública. *VI Mostra de Iniciação Científica* (pp. 1-3). Brasil: Universidade de Desenvolvimento Regional. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a10.pdf>. Consultado a 12 de Dezembro de 2014
- Régner, J. C. (2002). A auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, pp. 53-68. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118140004.pdf>. Consultado a 2 de Novembro de 2014
- Ribeiro, C. (2013). *O trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Ribeiro, C. M. (2006). *Aprendizagem cooperativa em sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Univeridade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado em 20 de Maio de 2015, Disponível em de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. *Revista de investigação Educacional*, pp. 1-14. Disponível em http://www.researchgate.net/profile/Antonio_Rosado3/publication/267206009_CONCEITOS_BSICOS_SOBRE_AVALIAO_DA_APRENDIZAGENS/links/547e46fc0cf2d2200ede9849.pdf. Consultado a 3 de Dezembro de 2014
- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2004). *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método*. *Revista Organizações Rurais e Agroindustriais*. Disponível em <http://200.131.250.22/revistadae/index.php/ora/article/view/210%20C>. Consultado a 12 de Março de 2015
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vanoye, F. (1987). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Anexos

Anexo 1

Teste sociométrico

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Disciplina: _____ Data: _____

Este teste sociométrico realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia. Têm como objetivo a recolha de materiais e informação para a concretização da prática de ensino supervisionada, tendo por isso, finalidades meramente académicas.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

1. Os teus colegas da escola são aqueles com quem passas mais tempo?

Sim ☐

Não ☐

2. Tens outros grupos importantes fora da escola?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, quais?

3. Na escola tens atividades diferentes.

- a. No recreio: qual o (a) colega que preferes?

Porquê? _____

- b. Com quem evitas estar?

Porquê? _____

c. Se pudesses escolher, com quem estarias sempre?

Porquê? _____

4. Na tua turma: qual o (a) colega que preferes?

Porquê? _____

a. Com quem evitarias estar?

Porquê? _____

b. Se pudesses escolher, com quem estarias sempre? Porquê?

Porquê? _____

5. Para trabalhar na turma em grupo: quais os (as) colegas que preferes? Indica 4 e justifica.

a. Com quem evitarias trabalhar em grupo? Indica 4 colegas e justifica.

b. Se pudesses escolher, com quem estarias sempre? Indica 4 colegas e justifica.

Porquê? _____

5. Se pudesses escolher, com quem NUNCA estarias? Indica 4 colegas e justifica.

Porquê? _____

6. Se pudesses constituir um grupo de 4 colegas para fazer um trabalho de Geografia, quem escolhias?

Porquê? _____

7. Se pudesses constituir um grupo de 4 colegas para fazer um trabalho de História quem escolhias?

Porquê? _____

Obrigada, pela vossa colaboração!

Anexo 2

Inquérito por questionário: fase de pré implementação

Nome: _____	Ano: _____
Turma: _____ Idade: _____	Disciplina: _____ Data: _____

Este inquérito por questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia. Têm como objetivo a recolha de informação acerca das ideias dos alunos sobre a utilização do trabalho de grupo em espaço de sala de aula.

Os dados de identificação serão apenas utilizados para fins estatísticos e académicos.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração!

1. Como preferes realizar os trabalhos dentro da sala de aula?

Individual ☐

Em grupo ☐

Porquê?

2. Costumas realizar trabalho de grupo nas aulas?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, em que disciplinas?

3. Consideras que o trabalho de grupo facilita a tua aprendizagem?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

4. Consideras que o trabalho de grupo promove a interação entre os colegas?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

5. Gostarias de fazer mais trabalhos de grupo nas aulas?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

Obrigada, pela vossa colaboração!

Anexo 3

Inquérito por questionário: fase de pós implementação

Nome: _____ Ano: _____
Turma: _____ Idade: _____ Disciplina: _____ Data: _____

Este inquérito por questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia. Tem como objetivo a recolha de informação das ideias dos alunos sobre a utilização do trabalho de grupo em espaço de sala de aula.

Os dados disponibilizados neste questionário serão analisados para fins académicos.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração!

1. Após teres trabalhado em grupo na sala de aula, preferes realizar os trabalhos de forma individual ou em grupo?

Individual ☐

Grupo ☐

Porquê?

2. Achas que o trabalho de grupo facilitou a tua aprendizagem?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

3. Consideras que o trabalho de grupo promoveu a tua interação com os colegas?

Sim ☐

Não ☐

4. Gostarias de fazer mais trabalhos de grupo na sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

5. Gostastes mais da metodologia de trabalho de que disciplina? Selecciona apenas uma opção.

Geografia ☐

História ☐

6. O que gostastes mais nos trabalhos de grupo?

Construção dos cartazes ☐

Ida à biblioteca ☐

Construção de uma notícia ☐

Resposta a questões ☐

Outro ☐ Qual? _____

7. O que alterarias no trabalho de grupo que realizaste em ambas as disciplinas?

Colegas de grupo ☐

Tempo destinado à concretização das tarefas ☐

Atividades ☐

Outro ☐ Qual? _____

Obrigada, pela vossa colaboração!